Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270479
Centre d'intérêt: 72

Therrien, Dorice.

Intégration de l'apprentissage du français à la vie de l'élève : rapport annuel du projet de recherche no 79-38, 1er juillet 1979 au 30 juin 1980 / présenté par Dorice Therrien au Service de recherche et développement de la D.G.D.P. -- [Thetford-Mines] : Commission scolaire régionale de l'amiante, [1980?].
v, 127 p. ; 28 cm.

"dans le cadre du Programme d'aide à la recherche dans les commissions scolaires". La couv. porte en outre: L'enseignement du français au C.S.R.A. Bibliographie: p. 127.

Cote Dewey: 440.712'714/T4121 Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Français (Langue) *Pédagogie ouverte *Enseignement professionnel *Difficulté d'apprentissage *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

L'étude présente une approche pédagogique qui pourrait faciliter l'apprentissage du français chez les étudiants du cours secondaire professionnel court qui sont des "adolescents en difficulté d'apprentissage". Après avoir décrit la situation de l'enseignant face à cette clientèle et esquissé le problème de l'enseignement du français dans ce contexte, l'auteur propose une approche s'inspirant de la pédagogie ouverte, énonce des objectifs de développement et décrit les tactiques permettant de les atteindre; elle propose ensuite divers moyens pour intégrer l'apprentissage du français à la vie de l'élève, décrit cette intégration, en énumère les effets positifs chez les élèves. Le rapport s'achève sur l'exposé des difficultés d'application de la pédagogie ouverte dans une école secondaire polyvalente, au niveau de l'organisation de l'espace, du temps et du groupe.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Financement: Bénéficiaire - C.S.R. de l'Amiante
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270420

intégration de l'apprentissage du francais à la vie de l'élève

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

AU C.S.P.C.

1838

PAR

DORICE THERRIEN

E D U Q 8270420

RAPPORT ANNUEL DU PROJET DE RECHERCHE No 78-38

(1er juillet 1979 au 30 juin 1980)

INTEGRATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS A LA VIE DE L'ELEVE

PRESENTE AU

SERVICE DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT DE LA D.G.D.P.

DANS LE CADRE DU

PROGRAMME D'AIDE A LA RECHERCHE

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

PAR

DORICE THERRIEN

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'AMIANTE

En hommage à tous les élèves du C.S.P.C. avec qui j'ai vécu ces cinq dernières années, les plus belles de ma carrière.

Vous êtes quelqu'un!

Au terme de cette recherche, je tiens à remercier Monsieur André Paré, professeur à l'Université Laval, qui a agit comme consultant au niveau de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. 1

CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT AU C.S.P.C. 5

A. La situation de l'enseignant 7
B. L'étude de la clientèle 9
1. l'origine 9
2. les comportements 10
3. les besoins. 13

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU C.S.P.C. 16

A. La position du problème 18
B. Le programme 20
C. Une approche pédagogique 22

CHAPITRE III : LES PRINCIPES DE LA PEDAGOGIE OUVERTE APPLIQUEE AU C.S.P.C. 25

A. Le premier principe 28
B. Le deuxième principe 29
C. Le troisième principe 30
D. Le quatrième principe 32

CHAPITRE IV : LES OBJECTIFS, LES SOUS-OBJECTIFS ET LES POLITIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS AU C.S.P.C. 34

A. L'autonomie 37
B. La créativité 42
C. La revalorisation 47

CHAPITRE V : LES MOYENS UTILISES 52

A. L'organisation 54
1. l'espace 54
2. le temps 61
a) le tableau d'inscription 61
b) le tableau individuel 64
3. le groupe 66
B. Les situations d'apprentissage 68
1. les types de situations 68
2. les fiches d'activités ouvertes 70
a) le tableau de programmation 72
b) le tableau des suggestions 77
C. Les interventions et les attitudes 79
D. Les ressources matérielles 84

CHAPITRE VI : L'INTEGRATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS 87

A. La part de l'élève 91
B. La part de l'enseignant 94

CHAPITRE VII : L'OBSERVATION D'EFFETS POSITIFS CHEZ LES ELEVES 102

CONCLUSION : LES DIFFICULTES INHERENTES A L'APPLICATION DE LA PEDAGOGIE OUVERTE DANS UNE ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE. 115

BIBLIOGRAPHIE 127

INTRODUCTION

Depuis quelques années, plusieurs portent leur attention sur cette clientèle qui forme le cours secondaire professionnel court (C.S.P.C.). On essaie de tracer le portrait de cette clientèle et d'en saisir les besoins. On cherche des moyens de les mieux intégrer dans le système actuel. On veut bâtir de toutes pièces des programmes adaptés à leurs besoins.

Quel est donc cette clientèle qui nous force à nous repenser? Qui sont ces individus qui une fois regroupés forment une classe spéciale dite "d'adolescents en difficultés d'apprentissage"?

Je répondrai à ces questions à partir de mon expérience personnelle. Je donnerai d'abord la situation de l'enseignant face à cette clientèle, dans le contexte de l'école polyvalente.

Dans le deuxième chapître de cet ouvrage, je présenterai la situation vécue actuellement avec cette clientèle, en m'arrêtant particulièrement sur les trois (3) points suivants: l'enseignement du français au C.S.P.C. et la position du problème, l'enseignement du français au C.S.P.C. et le programme, l'enseignement du français au C.S.P.C. et une approche pédagogique.

A la suite de ces observations, j'exposerai l'approche pédagogique que je préconise, en étudiant d'abord les principes qui sous-tendent mon action. Cette étude se continuera par l'énoncé d'objectifs de développement et l'explication des politiques établies en vue d'atteindre les objectifs visés.

Je m'attarderai particulièrement à l'aspect pratique de l'application de cette approche pédagogique. Je proposerai alors différents moyens pour intégrer l'apprentissage du français à la vie de l'élève.

Je crois que ce qui sera préconisé dans ce guide est vrai pour tout individu en situation d'apprentissage mais je limiterai mes exemples à la clientèle du C.S.P.C.

Au chapitre suivant, je décrirai à titre d'exemple seulement, comment se fait l'intégration de l'apprentissage du français dans le vécu de l'élève.

Je poursuivrai ma démarche par l'énumération de certains effets positifs observés chez quelques sujets ayant vécu cette expérience d'intégration de l'apprentissage du français dans une approche de pédagogie ouverte au professionnel court.

Pour terminer, j'aborderai les difficultés inhérentes à l'application de la pédagogie ouverte, dans une école secondaire.

Ce guide aura atteint son but s'il est utilisé par l'enseignant comme piste de réflexion sur son approche pédagogique. On touche ici à "l'importance d'un choix personnalisé". (C. Paquette, 1976).

Ces écrits concernant l'intégration de l'apprentissage du français à la vie de l'élève offriront, je l'espère, des éléments de réponses aux enseignants qui s'interrogent sur leur style d'enseignement.

Je négligerai les longs exposés théoriques sur la pédagogie ouverte, me contentant bien souvent de vous référer aux traités déjà existants. Je m'attarderai plus particulièrement à l'aspect pratique de la situation l'appuyant d'exemples tirés des expériences vécues avec ces élèves inscrits au C.S.P.C.

C H A P I T R E I

L'ENSEIGNEMENT

AU

C.S.P.C.

Je profiterai de ce premier chapître pour présenter une image globale de la situation vécue par les enseignants travaillant au secondaire professionnel court, secteur académique. Une fois cette réalité envisagée, je me tournerai vers la clientèle qui compose ce secteur, en m'interrogeant sur l'origine de cette clientèle sur ses comportements et sur ses "besoins". (D. Therrien, 1978-79).

A) LA SITUATION DE L'ENSEIGNANT

Il y a quelques années, l'enseignant qui se voyait attribuer par sa direction, un groupe "des métiers" comme on dit, prenait souvent panique. Il se voyait déjà face à des gars durs qui ne veulent rien savoir. De plus, comme ces élèves ont des difficultés au point de vue académique, d'instinct, l'enseignant en question se disait: "je verrai le même programme que pour mes autres groupes de ce niveau, mais j'irai au ralenti, enlevant bien entendu les notions trop difficiles pour eux". Cette orientation paraissait sécurisante pour l'enseignant et adaptée à la clientèle.

Depuis quelques années, les politiques d'affectation locale étant modifiées, la mentalité demeure la même, sauf que ce sont souvent les derniers enseignants du champ qui écopent de ces groupes inscrits au professionnel court. Ne les ayant pas choisis par affinité et sachant d'avance que le contexte ne leur permet pas de se stabiliser au niveau d'une matière dans une école, on comprend facilement l'absence de motivation chez ces enseignants.

A mon avis, les enseignants les plus favorisés face à cette situation sont ceux qui appartiennent à une école réservée pour le C.S.P.C. où l'enseignant est tuteur de classe au niveau de son groupe. On peut ainsi partager à deux la tâche éducative, l'un se concentrant sur l'aspect académique, l'autre sur l'apprentissage du métier choisi par l'élève ou mieux encore fusionner ces deux domaines en un seul intégrant ainsi les notions académiques à l'apprentissage du métier choisi.

Cet arrangement n'élimine pas tous les problèmes bien entendu, mais il permet du moins une plus grande stabilité au niveau du personnel et développe une certaine appartenance chez l'élève. De plus, si les enseignants ont choisi d'y travailler, il y a plus de chances que tous s'en ressentent mieux, les enseignants étant plus dégagés et les élèves pouvant pour une bonne part s'identifier à ces adultes qui ont envers eux une attitude positive.

Peu importe la situation de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que le problème se situe surtout au niveau de l'approche pédagogique à utiliser avec cette clientèle inscrite à l'apprentissage d'un métier.

B) L'ETUDE DE LA CLIENTELE

Il serait bon je pense de démystifier l'image que l'on se fait de la clientèle du C.S.P.C. Pour ce faire, il faudrait d'abord oublier le groupe pour se tourner vers les individus qui le composent.

1. L'origine de cette clientèle

Nous recevons au C.S.P.C. des élèves qui ont une filière scolaire des plus difficiles. Plusieurs ont répété quelques années de leur cours primaire, certains nous arrivent après une année de récupération dite "classe d'appoint", d'autres ont subi un échec à la fin de leur cours régulier. La majorité d'entre eux ont suivi docilement la voie qui leur a été assignée depuis leur maternelle, celle "d'enfants en difficultés d'apprentissage". On ne remontera pas à la source pour vérifier quels sont les problèmes qui ont valu à ces élèves d'être si tôt définis comme des "enfants problèmes". Il n'y a qu'une réalité pressante: "Ils nous arrivent".

Peu importe la provenance de ces élèves inscrits au C.S.P.C., ils se regroupent sous un même dénominateur commun: l'habitude de l'échec.

Il serait cependant imprudent des les niveler sous le nom "d'adolescents en difficultés d'apprentissage" sans auparavant s'attarder aux individus qui composent ces groupes.

2. Les comportements de la clientèle

L'élève du professionnel court est souvent réputé pour avoir un comportement agressif. Il refuse de se soumettre aux consignes. Il est provocateur. Il se montre très peu intéressé aux propositions de travail venues du maître. De plus, il ne démontre aucune initiative dans les domaines académiques. Il adopte des attitudes de rejet soit en parlant sans arrêt lors d'une explication venant de l'enseignant, soit en rêvassant les jambes allongées sur le pupître voisin, soit en faisant des bruits désagréables avec la bouche ou avec des objets insolites qu'il a pris la peine de mettre dans ses poches. Il peut aussi répondre d'une façon désintéressée en disant: "Y'a rien là", ou repousser le sujet de discussion proposé en racontant toutes sortes de farces grossières imaginées à partir de la situation vécue. Il peut aussi être silencieux effacé dans un coin et disparaître dans l'oubli, les

cas bruyants exigeant toutes les énergies de l'enseignant. Il critique les règlements, les rejette effrontément, se montre brave en groupe jusqu'à la menace de l'expulsion de la classe, puis de l'école. Il peut aussi être de ceux qui ne comprennent rien et ne veulent rien faire. Il peut être allergique au travail écrit et à la lecture. Il se montre moqueur et sarcastique si l'un d'entre eux déroge de leurs habitudes et ose communiquer ce qu'il a appris. Il peut aussi être celui qui démissionne avant l'essai, étant convaincu d'avance de son échec. Il est celui qui manque de confiance en lui et le cache sous le revers de l'effronterie.

Il peut aussi tout laisser de côté à la moindre difficulté rencontrée. Son impuissance à contrôler la situation problématique qu'il vit à l'école se manifeste parfois par des fugues ou de l'absentéisme chronique.

Pourtant, même nivelé à un groupe "d'adolescents en difficultés d'apprentissage", il n'en demeure pas moins que chacun adopte un comportement qui le caractérise si bien qu'une personne (directeur, enseignant, ou suppléant) ignorant le nom d'un individu

du groupe professionnel court s'adresse de la façon suivante à l'enseignant qui le connaît: "Tu sais, celui qui fait toujours ça..." "Tu sais celui qui a l'habitude de ..." "Ah oui! lui, c'est un tel...". On les identifie par leur comportement.

La lecture de ces derniers paragraphes ne vous aura certainement pas laissé indifférents. Vous avez sûrement remarqué toute l'énergie qui existe dans chacun de ces individus. Ils se caractérisent par leur ténacité à maintenir un comportement illicite, leur ardeur à créer des situations intenables, leur imagination pour inventer des histoires choquantes, leur esprit vif à la réplique, leur souci de se distinguer des autres, leur force d'appartenance à un groupe, leur capacité de faire dévier les situations souhaitables, leur perspicacité à faire réagir l'enseignant, leur sagacité à faire "perdre du temps", leur courage pour passer outre les limites permises, leur finesse pour se soustraire au travail imposé en adoptant un air détaché qui n'éveille aucun contrôle de la part de l'enseignant, enfin leur volonté d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés même s'ils vont à l'encontre de la convention.

Je ne vous citerai que l'exemple d'un groupe du professionnel court, option soudure qui après avoir subi le refus de la direction pour décorer dans leur coin un sapin de Noël, vu le danger d'incendie que représentait l'illumination du sapin. Ce groupe s'est réuni et a soudé en deux (2) heures un sapin de métal haut de sept (7) pieds qu'ils ont peint en vert et décoré par la suite de lumières et de dizaines de boules de Noël achetées avec leurs économies et les dons de leurs professeurs. Ils ont ensuite dessiné une affiche où ils rendaient hommage à tous ceux qui avaient collaboré à ce projet pour finalement organiser sur l'heure du midi un échange de cadeaux entre tous les gens concernés, y compris la direction elle-même, toute fière de leur initiative.

3. Les besoins de la clientèle

Dans ces groupes, comme partout ailleurs, chaque personne est différente de l'autre à tout point de vue. Cependant les besoins de tout être en développement sont semblables. On peut ici faire une liste rapide des besoins ressentis par tout individu en situation d'apprentissage. Ces besoins sont tirés d'une étude faite par le M.E.Q. se rapportant spécialement à

la clientèle du cours secondaire professionnel court. "L'élève du P.C. a besoin: d'affection et de respect, de confiance, d'identification, de sécurité et de détente, de valorisation, de discipline, de concret, de manipulation, et de connaissances utiles et s'ajoute à ceci la nécessité d'une attitude pédagogique adaptée à ces besoins".[1]

---

[1] M.E.Q. Dir. générale de l'enseignement élémentaire et sec. Service des programmes, Secteur du français langue maternelle. Instrument de travail à l'usage des professeurs de français du sec. prof. court. Août 1979.

Voici, formulée à la suite "d'une expérience d'application de la pédagogie ouverte au cours secondaire professionnel court", l'énumération des besoins décelés chez ces élèves durant cette expérience.

- Besoin d'évoluer dans un milieu stimulant individualisé et humanisant.
- Besoin de développer leurs propres aptitudes et de n'être en compétition qu'avec eux-mêmes.
- Besoin de sentir que leurs efforts seront récompensés en termes de succès immédiats, de réussite personnelle.
- Besoin de recevoir un enseignement collectif personnalisé pour des difficultés d'apprentissage spécifiques.
- Besoin d'un consultant facilitateur disponible.
- Besoin de retrouver chez l'enseignant, chez leurs confrères des personnes ressources à leur mesure.
- Besoin de sentir que le succès n'est pas que la note inscrite sur un bulletin mais surtout la satisfaction d'avoir cheminé dans son propre processus d'apprentissage.
- Besoin de sentir que la préparation au marché du travail tient à une capacité d'autonomie, à une plus grande confiance en soi, à un sens plus développé des responsabilités qu'à des critères établis empiriquement par rapport à une moyenne dont les coordonnées pourraient être changées sans grands inconvénients. (D. Therrien 1978-79).

Ces besoins généraux commandent une remise en question de notre approche pédagogique.

Quelle approche permettrait de répondre à ces besoins urgents manifestés par cette clientèle, stagnant dans une situation problématique depuis de nombreuses années ?

C H A P I T R E I I

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

AU

C.S.P.C.

Jetons d'abord un coup d'oeil rapide à la situation qui prévaut dans l'enseignement du français au cours secondaire professionnel court. Il sera plus facile par la suite de choisir l'approche pédagogique répondant à nos attentes et susceptible de satisfaire aux besoins spécifiques décrits au chapître précédent.

A. LA POSITION DU PROBLEME

Voici l'image type de la situation que l'on rencontre dans l'enseignement du français au C.S.P.C.

Nous aborderons l'étude de cette situation par le revers des problèmes fréquents rencontrés dans les classes à ce niveau.

On se bute d'abord au problème de l'écoute. Règle générale, il est inutile d'essayer d'obtenir l'attention de tous en même temps. "Il y en a toujours un qui passe une réflexion".

A force de menaces de la part de l'enseignant (perte de points au dossier disciplinaire, exclusion du cours, copie à faire ou tout autre moyen plus ou moins adapté et efficace), l'élève gardera silence, sans pour autant porter attention à ce que dit l'enseignant. Il se tait mais n'écoute pas pour autant. Très rares et relativement courts sont les moments d'attention collective obtenus dans ces groupes.

On se bute aussi au "comment les intéresser". Ils ne s'intéressent pas le moins du monde à ce

qu'on peut leur préparer à partir de nos intérêts qu'on veut pourtant très proches des leurs. Peu importe le sujet, le problème posé ne vient pas d'eux et s'ils réagissent à cette situation ce sera à coup sûr dans un sens tout à fait opposé à ce que l'enseignant aurait pu souhaiter. Ce dernier devra composer à partir de ces réactions primaires, peu articulées, qui détruisent chez l'enseignant une fois de plus toute illusion de réussite avec ces élèves.

On se bute à une clientèle endurcie dans l'échec et qui comme on dit, "N'a pas peur d'en prendre". Ils n'ont pas réussi à apprendre à lire et à écrire correctement et le système "récompenses-punitions" ne les mènera jamais sur la voie de la réussite.

On désespère de leur faire apprendre quelque chose et on occupe leur temps. Souvent l'enseignant nerveux et tendu quitte le local après le cours en se demandant inquiet: "Comment seront-ils la prochaine fois?".

B. LE PROGRAMME

A ces problèmes s'ajoute celui de l'ajustement "temps-élève-programme". Actuellement au C.S.P.C., il n'existe pas de "programme de français" prédéterminé. Il existe surtout des banques d'activités, des exercices d'enrichissement qui permettent de développer certaines habiletés, d'acquérir certaines connaissances. Ces activités servent parfois de prétexte pour l'atteinte d'objectifs de contenu assez bien définis.[1] Il n'y a pas de contenu de programme et l'examen du M.E.Q. mesure surtout: "jusqu'à quel point l'élève sait lire, c'est-à-dire:

- peut retirer d'un texte l'information que celui-ci veut transmettre;
- peut saisir le sens précis de tel mot, de telle expression, de telle phrase en tenant compte du contexte".[2]

Plusieurs efforts se font dans le but de bâtir des programmes adaptés aux besoins de la clientèle du cours secondaire professionnel court. En attendant le programme apparaît souvent comme une série de choses à faire.

---

1 Etudes et documents (Enseignement élémentaire et secondaire) Brique-à-brac (Répertoire d'activités à l'usage des professeurs de français du professionnel court).

2 Examens 80. Bulletin d'information sur les examens, Français langue de l'enseignement, MEQ Dir. gén. du dév. pédagogique.

De là nait le problème de l'ajustement "temps-élève-programme". Ces élèves réagissent si différemment l'un de l'autre, leurs intérêts et leurs habiletés varient tellement, même à l'intérieur d'un très petit groupe. De plus l'activicé proposée étant conçue pour elle-même et non dans un ensemble, il arrive que certains élèves terminent l'activité très vite, durant que d'autres la traînent si longtemps qu'ils occasionnent ainsi un problème d'ajustement constant de la part de l'enseignant qui ne sait plus où donner de la tête. Ce dernier s'ingénie à fournir aux plus rapides des activités de dépannage (mots mystères, affiches à colorier, liste de mots à définir etc...), qui ont vite fait de "tanner" les élèves.

Face à cette situation, certains sont d'avis qu'un programme bien adapté aux besoins des élèves du C.S.P.C. s'avère une solution aux problèmes d'écoute d'intérêt et d'échecs qu'on y rencontre.

D'autres pensent que n'ayant pas de programme déterminé c'est ainsi plus relaxant ou peut-être moins exigeant pour l'enseignant qui n'a pas de contenu fixe à transmettre à l'élève.

A mon avis, peu importe le contenu du programme, peu importe qu'il soit issu ou non des besoins réels de l'élève, le problème ne se situe pas à ce niveau. Seule une remise en question de l'approche pédagogique utilisée peut apporter des éléments de solution à cette situation problématique.

C. UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE

Le meilleur "programme de français", contenant la liste des habiletés langagières à maîtriser au cours des quatre années du professionnel court demeure bien aléatoire. Un tel "programme" bâti à partir des besoins décelés auprès de la clientèle du professionnel court demeurera toujours artificiel et inadapté car la seule réalité de l'élève demeure celle qu'il est en train de vivre actuellement dans sa classe.

Ses besoins sont reliés à son développement et varient sans cesse. Ils se présentent sous forme de "problèmes" à résoudre et non de notions à "gober" ou d'habiletés langagières à maîtriser à tout prix.

D'une façon plus générale, le programme ne sera jamais une réponse aux besoins théoriques décelés chez cette clientèle.

Il faut vivre le moment présent, composer à partir de situations réelles. On doit éviter de programmer des apprentissages pour l'avenir. On n'a pas à former l'élève pour plus tard. Il vaut mieux fournir des données applicables au moment où l'élève en a besoin. On n'a pas à le former en fonction de l'usine.

Au niveau de cette clientèle, on a souvent tendance à oublier que l'élève n'est pas un "ouvrier" mais un adolescent en formation. Je crois qu'on a à fournir à l'élève l'occasion de se découvrir et de bâtir lui-même ses propres outils de développement. Dans cette perspective, l'enseignant devient un soutien, un guide pour l'élève dans son propre cheminement et non un "employeur".

Une approche qui permet à l'élève d'être lui-même dans un environnement bâti de ses mains, une approche basée sur des principes qui respectent la personne et son apprentissage, une approche qui se fixe des objectifs de développement et non uniquement des objectifs de contenu, une approche où l'erreur fait partie intégrante du développement de chacun, une approche dont les moyens d'application permettent d'actualiser cette théorie "de l'individu en devenir, dans un milieu envi-

ronnant enrichi" (C. Paquette 1976); voilà une approche qui répond d'après moi aux besoins de toute personne en situation d'apprentissage.

C H A P I T R E I I I

LES PRINCIPES
DE LA PEDAGOGIE OUVERTE
APPLIQUEE AU C.S.P.C.

Les élèves du cours secondaire professionnel court forment une clientèle spéciale. Elle est spéciale en ce sens qu'elle refuse de se laisser "mouler". De fait, ces élèves refusent d'avaler les prescriptions qu'on leur prépare avec soin. Ils font fi de nos connaissances, de notre expérience; ils veulent connaître par eux-mêmes et faire leurs propres expériences. Inutile de vouloir se mettre à leur place; ils veulent partir d'eux-mêmes, tels qu'ils sont avec leurs capacités, leurs limites, leurs goûts, leurs intérêts, leur histoire personnelle.

Contrairement à d'autres élèves qui se laissent conditionner par des stimulis extérieurs (carte d'excellence, billets pour un tirage, mérites académiques, bonnes notes, dossier disciplinaire, etc.) l'élève du professionnel court refuse tout marchandage artificiel. D'ailleurs ce système ne lui a pas réussi dans le passé, pourquoi lui réussirait-il dans l'avenir?

Il vit à fleur de peau. On ne peut le leurrer quant à la motivation vraie venue de l'intérieur. Il a vécu à la fois trop de déceptions, de promesses mal tenues, d'expériences insécurisantes pour se laisser prendre au jeu des récompenses.

Il réagit violemment à toutes contraintes inutiles, à toutes injustices, à touts efforts vers des buts vastes et lointains. Il est le meilleur adepte de "l'instant présent". Vivant déjà des situations familiales, scolaires et sociales sans sécurité, il se replie vers le vrai, le solide, l'aujourd'hui. C'est pourquoi il détecte si vite celui qui l'aime, celui qui le supporte, celui qui le rejette.

J'étais comme lui avant de transformer mon action. C'est avec la nostalgie de mon identité retrouvée que je préconise cette approche de pédagogie ouverte qui de par ses principes permet à tout individu d'être lui-même.

Voici énoncés sous forme de croyances, les principes généraux qui animent mon enseignement. Chaque principe sera suivi d'une brève explication. Afin d'éviter de résumer les théories existantes touchant l'individu en devenir, je vois ici le besoin de rétrécir le champ de mes réflexions en les orientant tout de suite vers la clientèle qui nous préoccupe.

A. LE PREMIER PRINCIPE

> JE CROIS EN LA RICHESSE DE CHAQUE INDIVIDU QUEL QU'IL SOIT ET EN LA NECESSITE D'EXPLOITER CETTE RICHESSE.

Cet "adolescent-problème" n'est pas à craindre, il est à découvrir. Comme tout individu, il possède en lui une multitude de talents qui ne demandent qu'un terrain propice pour leur éclosion. D'après moi, ce terrain est fait d'autonomie et de liberté. Tout individu doit être placé dans des situations où il aura à prendre des décisions afin d'exercer sa liberté. L'exercice de sa liberté le mènera vers une plus grande autonomie lui permettant de se découvrir davantage: talents, faiblesses, aptitudes, etc. Il faut faire l'expérience de sa liberté, c'est-à-dire "pouvoir choisir" si l'on veut un jour découvrir ses goûts, ses talents, ses capacités. Il faut pouvoir exercer sa liberté si on veut devenir plus autonome.

L'individu vivant dans un climat de liberté et de confiance peut petit à petit découvrir toutes les richesses qui l'habitent et qui ont été si longtemps ignorées à cause d'un contexte fermé qui les niait.

Refuser à l'autre la possibilité d'exprimer ses talents c'est les renier. L'individu ainsi traité vit comme s'il n'avait pas de talent. Il perd son identité. Il se contente de vivre avec l'image de l'autre, de celui qui le dirige. Ne s'étant pas découvert comme particulier, le nivellement devient plus facile et s'installe comme étant normal.

.Vivre la pédagogie ouverte c'est refuser le nivellement.
.Vivre la pédagogie ouverte c'est tabler sur la confiance.

B. LE DEUXIEME PRINCIPE

JE CROIS QUE CHAQUE PERSONNE EST DIFFERENTE D'UNE AUTRE ET DOIT ETRE CONSIDEREE AINSI DANS UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE.

Ce principe fait appel au refus de l'uniformité et à l'utilisation des richesses de chacun des individus. La conséquence de cette croyance conduit tout droit à l'individualisation de l'enseignement. L'approche pédagogique doit s'adapter à chacun.

On doit considérer l'individu dans sa totalité; émotions, talents, goûts. On doit le considérer comme une entité et non le perdre dans l'ensemble d'un groupe. Ainsi notre vie de classe sera enrichie par la multiplication des idées, par les suggestions venues de tous les individus qui composent le groupe.

Les interventions de l'enseignant seront des interventions souples visant le développement de la personne. Ces interventions sont caractérisées par le respect, l'encouragement et le support. Ces interventions évitent tout jugement, car celui-ci détruit l'expression et la créativité chez la personne.

Si notre approche pédagogique considère dans son application les individus comme étant tous différents, chaque personne pourra profiter ouvertement des richesses de ceux qui l'entourent. Les communications étant favorisées, l'élève apprendra à exprimer ses idées, à les confronter à celle des autres. Il apprendra à discuter, à partager et il pourra ainsi former et enrichir sa pensée personnelle.

.Vivre la pédagogie ouverte c'est refuser l'uniformité.
.Vivre la pédagogie ouverte c'est tabler sur les forces vives de chacun.

C. LE TROISIEME PRINCIPE

> JE CROIS QUE TOUT APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF S'OPERE A PARTIR DE SITUATIONS PROBLEMATIQUES RELLES VECUES PAR L'INDIVIDU, PROVOQUEES OU NON PAR LUI. L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DOIT S'INTEGRER AU VECU.

Comme le faisait remarquer le mathématicien Walter W. Sawyer:

> "Lorsque nous découvrons nous-mêmes quelque chose, nous éprouvons une sensation de liberté et un sentiment de conquête. Par contre en apprenant par coeur une chose dite par quelqu'un d'autre et que nous ne comprenons pas, nous nous transformons en esclaves".[1]

Tout apprentissage doit se faire dans un contexte de liberté et d'autonomie. Un tel apprentissage devient significatif. Il est pour l'élève une réponse au problème posé. Chaque interrogation devient un problème à solutionner, allant du fonctionnement d'un appareil audio-visuel à l'accord des participes passés, de la manipulation de la terre glaise à la rédaction d'un plan de travail. Tout y passe. Chaque situation problématique est inspectée avec minutie et les réponses qui en découlent sont autant d'apprentissages tirés du vécu de la personne.

---

[1] Sélection, nov. 79 p. 150, "N'ayez pas peur des maths" par Sheila Tobias.

> C'est en utilisant ses talents et ses habiletés spécifiques, dans un environnement riche et stimulant que chacun peut dégager des attitudes positives face à soi et face aux apprentissages qu'il réalise, et intégrer ces apprentissages à la vie quotidienne. (Bourneuf, Paré A., 1975).

Les événements quotidiens les questions suscités par les contacts avec l'environnement, les êtres en présence dans le milieu sont des éléments qui déterminent le contenu du programme.

.Vivre la pédagogie ouverte, c'est refuser les contenus prédéterminés. .Vivre la pédagogie ouverte c'est tirer les contenus de la réalité vécue.

D. LE QUATRIEME PRINCIPE

JE CROIS QUE LE DEVELOPPEMENT D'HABILETES, ET QUE LA DEMARCHE POUR APPRENDRE SONT AUSSI IMPORTANTS QUE LES APPRENTISSAGES NOTIONNELS.

Etablir ce principe c'est s'ouvrir à toute la personne, c'est-à-dire tabler non seulement sur sa mémoire et sa volonté, mais plutôt sur toutes ses capacités.

Etablir ce principe c'est s'ouvrir à toutes les démarches possibles pour apprendre. C'est accepter la diversité des réalisations et l'individualisation des apprentissages.

L'élève apprend autant dans l'élaboration de son projet et dans sa réalisation que dans la présentation finale de son travail. Tout est occasion d'apprendre. Le produit fini n'a pas plus d'importance que le processus ou le chemin qui y conduit. La démarche de travail et de pensée est au centre de l'apprentissage.

Etablir ce principe c'est s'attarder à l'individu tout entier en se fixant des objectifs de développement.

.Vivre la pédagogie ouverte c'est refuser la transmission d'une matière comme objectif premier.
.Vivre la pédagogie ouverte c'est assurer autant le développement de l'individu que l'acquisition notionnelle.

C H A P I T R E I V

LES OBJECTIFS - LES SOUS-OBJECTIFS ET LES POLITIQUES LIES A L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU C.S.P.C.

Pour chacun de ces objectifs, j'ai établi des politiques qui me permettent d'agir avec plus de cohérence au fil des jours. Certaines politiques concernent la méthode utilisée, eg. l'aménagement (espace, temps, groupe), les interventions et les attitudes favorables à l'atteinte des sous-objectifs. D'autres politiques sont davantage liées aux situations d'apprentissage, et concernent leur nature et leur contenu.

Dans les lignes qui suivront, j'étudierai chacun des objectifs et des sous-objectifs fixés, ainsi que les politiques établies en vue de favoriser l'atteinte de ces objectifs.

Intégrer l'apprentissage du français à la vie de l'élève exige que l'on se fixe d'abord des objectifs de développement face à cet élève.

Les objectifs que je propose ici conviennent aux élèves de tous les niveaux peu importe leur classement. Cependant dans le présent ouvrage je centrerai mon attention sur les élèves qui composent la clientèle du professionnel court.

Je retiens particulièrement trois objectifs dans l'éventail de ceux qui pourraient convenir. Ces objectifs ont une égale importance et ils sont choisis dans le cadre d'une pédagogie centrée sur le développement de la personne.

Dans une approche de pédagogie ouverte, l'individu est l'axe principal. J'ai en tête:

- DE DEVELOPPER CHEZ L'ELEVE L'AUTONOMIE
- DE DEVELOPPER CHEZ L'ELEVE LA CREATIVITE
- D'AMENER L'ELEVE A SE REVALORISER

A. L'AUTONOMIE

DEVELOPPER CHEZ L'ELEVE L'AUTONOMIE

Dans le contexte qui me préoccupe, développer chez l'élève l'autonomie signifie le rendre capable de penser et d'agir par lui-même. Le rendre autonome c'est:

-apprendre à l'élève à découvrir ses intérêts.
-amener l'élève à prendre ses décisions.
-habituer l'élève à planifier.

L'apprentissage implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi. Celà peut être ressenti comme menaçant, et on tend à y résister. Si l'on arrive à réduire la menace contre le moi, l'expérience vécue peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu. (Rogers, 1976).

Voici le témoignage éloquent d'un élève au C.S.F.C.: "Dès ma première année, j'ai été traité de piochon parce que j'avais de la difficulté à apprendre mes lettres... ça me gênait moins parce qu'on était trois..." Cet élève a été vite catalogué. A six ans, il était déjà

un bon à rien. Ses difficultés ont été souvent interprétées comme des manques d'attention, des distractions, des manières de retarder les autres ou de faire fâcher la maîtresse.

Il s'est senti menacé par les jugements qu'on a portés sur lui. Dès le bas âge, cet élève s'est senti blessé devant ses camarades de classe. Il s'est fait de lui-même une image négative.

Se sentant incapable de répondre aux critères d'apprentissage imposés dans la classe, il devient insécure et spontanément il se regroupait avec ceux qui ont des difficultés semblables aux siennes.

Il perdait peu à peu son identité au profit d'un petit groupe ayant des difficultés d'apprentissage. Ces élèves n'ont pas réussi à répondre aux exigences du système, c'est ainsi qu'ils en sont venus à former le groupe des marginaux et à vivre en groupe fermé.

Dans l'approche pédagogique que je préconise, je veux développer chez l'élève *l'autonomie*. Cela implique que je doive apprendre à l'élève à découvrir ses intérêts. Je dois *établir des situations qui permettent à l'élève de se découvrir*, de réaliser toute la richesse de

sa personne, de faire la découverte et d'utiliser ses qualités, ses talents, ses capacités. En un mot, se découvrir veut dire, retrouver son identité, reprendre confiance en soi et peu à peu, penser et agir par soi-même. Cela suppose que l'élève délaissera graduellement la dépendance du groupe pour s'affirmer dans des projets personnels, et faire des apprentissages significatifs liés à ses projets.

Dans ce sens, je dois *encourager l'élève à travailler pour lui-même*. La découverte de son autonomie suppose au préalable la libération de toute pression extérieure y compris celle de l'enseignant. Il devra apprendre à se demander: "Qu'est-ce que je veux faire et comment je veux le faire?"

Pour faciliter sa démarche, je dois aussi *favoriser des situations ouvertes qui conduisent à de multiples avenues* et qui permettent à l'élève de découvrir ses intérêts en explorant des domaines variés.

Les apprentissages doivent de préférence se faire à *partir des situations vécues* de l'élève. Ils deviennent alors significatifs. Ils sont une réponse aux problèmes posés par l'élève. Afin de multiplier

ce genre d'apprentissage, je dois *favoriser les contacts avec la réalité*. Le milieu environnant doit être riche et ouvert sur la vie. On doit travailler chaque fois que c'est possible sur les lieux de l'activité.

Développer chez l'élève *l'autonomie* veut aussi dire: amener l'élève à prendre ses propres décisions .

L'élève n'est pas devant une liberté absolue. Il fait face à diverses réalités: il va à l'école, il doit se présenter aux cours et il doit travailler. Ses décisions se situent à un autre palier, celui de l'organisation. Pour l'amener peu à peu à prendre ses décisions, je dois *mettre l'élève devant des choix*. Il n'est pas habitué à choisir. Il s'est toujours fait dire quoi faire et comment le faire.

Il est maintenant appelé à choisir ses activités à partir de critères qu'il se fixe lui-même d'après ses propres valeurs, (Rogers p.243, 1976). Ainsi naît son intérêt pour les projets qu'il bâtit à partir de situations réelles. Il se sent impliqué dans son propre développement.

Le milieu environnant doit être adapté aux besoins qui surgissent. C'est dans ce sens que je dois encourager *la participation* de l'élève à *l'aménagement*, (espace - temps - groupe). A ce niveau, il est placé devant de nombreuses décisions qu'il doit prendre en collaboration avec les autres élèves ou avec l'enseignant.

Développer chez l'élève *l'autonomie* signifie encore habituer l'élève à planifier. Pour l'habituer à planifier, je peux *multiplier les occasions de décisions* face aux activités, à la formation des groupes, à l'aménagement des zones de travail, etc.

Dans une approche de pédagogie ouverte, l'élève s'appartient. Il doit apprendre à prévoir l'utilisation de son temps et de l'espace en fonction du groupe et à l'intérieur d'un horaire précis. Il est appelé à planifier sa présence dans les zones spécialisées en tenant compte des besoins des autres.

Il peut *utiliser des moyens simples* pour *planifier* son temps et ses activités. L'emploi de tableaux, d'horaires, de cédules peut l'aider dans ce sens. Nous y reviendrons plus loin.

B. LA CREATIVITE

DEVELOPPER CHEZ L'ELEVE LA CREATIVITE

Dans la démarche qui nous préoccupe développer la créativité chez l'élève, signifie:

-amener l'élève à produire des idées venant de lui (originalité).
-amener l'élève à s'interroger (curiosité).

L'élève du C.S.P.C. a été habitué comme tant d'autres à travailler en fonction de la bonne réponse. Il n'a pas été habitué à produire des idées venant de lui. De plus, il a souvent été inapte à trouver cette bonne réponse. Des échecs répétés lui ont fait peu à peu perdre confiance en lui-même. Ses difficultés à comprendre et à retenir facilement les explications de l'enseignant ont fait de lui un sujet à part. Il s'est dévalorisé à ses propres yeux en généralisant à toute sa personne certains problèmes touchant la mémoire et la compréhension.

Dans une approche de pédagogie ouverte, il faut faire appel à toute la personne en créant des situations qui favorisent l'exercice de plusieurs talents.

Pour permettre à l'élève du professionnel court de se retrouver, de se découvrir, je dois par divers moyens l'amener à produire des idées venant de lui. Il reprendra peu à peu confiance en lui-même et aura le goût de s'exprimer.

Je dois *l'encourager à s'exprimer* en adoptant une attitude d'écoute active et en respectant son idée. Afin de faire naître en chacun de ces élèves des idées personnelles, je dois *individualiser mon enseignement*, m'adresser à chacun d'eux en particulier en les considérant comme uniques et importants au sein du groupe. L'enseignement simultané n'est qu'occasionnel, il survient en fonction des besoins. Pour l'aider à reprendre confiance en lui-même et à s'affirmer, je dois *diminuer les jugements et les critiques* négatives concernant sa personne, son comportement, ses émotions, ses idées, sa production. Le jugement tue les idées et empêche le développement de la créativité. La découverte personnelle doit se faire dans un climat de confiance, le seul qui permette à l'individu de se révéler tel qu'il est sans crainte de se faire juger ou ridiculiser. Je dois aussi mettre en valeur chaque idée apportée par l'élève.

Développer la créativité chez l'élève veut dire que l'élève doit apprendre à se personnaliser à l'intérieur du groupe, à se différencier des autres par une expression originale et personnelle. L'élève du professionnel court refuse de se mouler au système comme nous l'avons vu. Il s'agit de canaliser ces énergies vers un but positif. Je dois lui apprendre à utiliser ce potentiel pour se différencier des autres, non par un comportement répréhensible mais par l'expression d'une pensée personnelle. Je dois l'amener à se demander "Qui suis-je"? par le revers de multiples expériences qui lui permettront de se reconnaître.

L'individu se développe sainement quand il baigne dans un climat de confiance. S'il se sent accepté, il se sécurise et peut s'exprimer librement. Je profite de cette atmosphère positive pour *l'encourager à produire des idées nouvelles.*

Pour permettre l'éclosion de ces idées et leur mise en application, je dois avec la collaboration de l'élève, *mettre sur pied des ateliers variés* qui lui offriront l'occasion de vivre des expériences nouvelles, de faire diverses réalisations originales.

Je dois aussi *l'encourager à exploiter son travail*, à aller plus loin en soulevant de nouvelles questions ou en cherchant des réponses aux questions survenues lors de la réalisation de son projet. C'est l'élaboration.

L'élève ainsi stimulé à chercher à partir de sa propre personne développe son originalité. Il se distingue des autres par sa pensée personnelle.

Pour amener l'élève à s'interroger, pour stimuler chez lui la curiosité, je dois le mettre en contact avec des choses nouvelles. Je dois *favoriser la manipulation d'objets* qui l'amènera à se poser des questions et à apprendre d'une façon significative.

Je dois *favoriser les échanges d'idées* entre les individus qui composent le groupe. Ces discussions amènent peu à peu l'élève à voir son confrère comme une personne-ressource. L'élève arrive à considérer ses pairs comme pouvant lui fournir une réponse à ce qu'il cherche. Cette ouverture à ses semblables devient un enrichissement pour tous.

La curiosité de l'élève est éveillée par la manipulation d'objets, par le biais d'expériences vécues et par le contact avec les gens qui l'entourent. L'élève est amené graduellement à *utiliser le milieu environnant comme champ d'exploration*. Sa curiosité le pousse à interroger les gens qui l'entourent et qui sont susceptibles de fournir des éléments de réponse au problème posé.

La curiosité de l'élève stimulée par le milieu environnant ouvre son esprit à la recherche. L'élève travaille à partir du milieu et le milieu stimule l'élève. C'est une suite ininterrompue de questions qui surgissent et qui débouchent sur des réalisations concrètes voulues et accomplies par lui. Il est engagé dans un véritable processus d'apprentissage.

L'élève placé face à lui-même dans la recherche d'une pensée personnelle, développe sa curiosité et devient peu à peu créateur.

C. LA REVALORISATION

AMENER L'ELEVE A SE REVALORISER

Il est important pour bien se développer, de se sentir quelqu'un, de s'attribuer une certaine valeur. L'école fait appel surtout à la mémoire et à la compréhension. (Bourneuf, Paré 1975). Les élèves du C.S.P.C. pour la plupart éprouvent des difficultés face à ces opérations primaires; ils subissent échec après échec et finissent par se déprécier. Pour amener l'élève à se revaloriser, je dois:

- amener l'élève à découvrir ses qualités.
- faire expérimenter à l'élève la réussite.
- développer chez l'élève le goût de travailler.
- amener l'élève à communiquer.

L'école doit faire appel à la fois à la pensée divergente, à la pensée évaluatrice et à la persée convergente. Les trois opérations représentent des aspects et des moments différents dans un processus d'apprentissage. Il ne s'agit pas de choisir mais plutôt de faire appel à tous ces aspects de l'être. (Bourneuf, Paré 1975).

Dans une approche de pédagogie ouverte, je fais appel à ces trois formes de pensée et je considère ainsi l'individu dans sa totalité. Il y a plus de chances que je puisse ainsi *amener l'élève à découvrir ses qualités personnelles* en lui permettant d'utiliser tous ses talents dans des situations d'apprentissage ouvertes et variées.

Dans mon approche, je dois *privilégier des situations où plusieurs talents peuvent s'exercer simultanément.* Il est nécessaire de s'attarder à chaque individu en particulier. Il faut *individualiser les contacts* afin de mieux connaître les qualités de chacun et de lui permettre de se développer dans une atmosphère positive. Il faut *créer un climat permissif* qui suppose une auto-évaluation par l'individu. L'élève a le droit d'être lui-même, d'exprimer librement ses difficultés, de choisir ses propres expériences ou voies de cheminement .

Je dois *faire expérimenter à l'élève la réussite* . Il est capable de réussir s'il se développe à partir de lui-même. Le point de départ est en lui-même; ses goûts, ses talents, ses intérêts. Je dois

favoriser les occasions où il peut travailler sur ce qu'il aime. Son intérêt sera accru et il augmentera ainsi ses chances de réussir. Je dois m'assurer dès le départ de lui proposer des choses à sa mesure et significatives.

Il est essentiel ici pour l'enseignant d'être attentif aux efforts de l'élève et d'attacher de l'importance à la moindre production. Chaque chose a sa valeur si on l'évalue à partir des besoins de l'individu qui l'a créée au lieu de se baser sur des critères pré-établis étrangers à la personne en situation. Je dois mettre l'accent sur l'aspect positif de sa production, et considérer l'erreur comme faisant partie de son cheminement.

Je dois abandonner mes idées pour utiliser celles de l'élève et travailler à partir de ses intérêts.

Par des actions concrètes nées de ses besoins réels, l'élève pourra développer le goût de travailler. Il est stimulé à travailler puisqu'il agit pour lui-même. Je dois encourager toutes ini-

tiatives et seconder la démarche de l'élève par des interventions adaptées aux étapes de sa démarche.

Quand on travaille à partir de l'individu il est impossible de prévoir à l'avance le déroulement de chaque situation. Il faut *accepter de s'engager dans des pistes imprévisibles*. L'inconnu attire, crée un nouvel intérêt, pose de nouveaux problèmes. L'élève part à la recherche de nouvelles solutions. L'existence de situations variées dans lesquelles il se retrouve, éveille chez lui le goût de travailler et de réussir.

Dans un projet né de ses besoins, l'élève se sent concerné, sa motivation vient de l'intérieur. Il goûte à la réussite et développe le goût de communiquer avec les autres. Je dois *amener l'élève à communiquer* sa pensée. La première condition est de créer un *climat de confiance*. Je dois éviter les jugements et accepter l'autre d'une manière inconditionnelle (Rogers). Je dois être réceptive à ses idées. Je dois aussi lui *accorder du temps* pour s'exprimer ce qui signifie, du temps pour penser, du temps pour discuter, du temps pour réaliser son projet, du temps pour communiquer ses apprentissages. Le temps accordé pour chaque chose se détermine au fur et à mesure des besoins ressentis.

Pour permettre à l'autre de se découvrir, je dois aussi *privilégier les situations qui permettent à chacun une expression personnelle.* S'exprimer se découvrir, se revaloriser ne peut se réaliser que dans un climat positif où la personne est respectée et acceptée telle qu'elle est.

Ainsi vu d'une manière positive et placé dans un milieu qui lui permet d'être lui-même et de communiquer avec les autres d'une façon personnelle, l'élève du C.E.P.C. peut apprendre à se découvrir en s'exprimant. Il doit prendre peu à peu conscience de toutes ses capacités et par l'action créatrice se revaloriser à ses propres yeux et prendre de l'assurance face aux autres.

C H A P I T R E V

LES MOYENS UTILISES

De nombreux moyens peuvent être utilisés afin d'atteindre chacun des objectifs et des sous-objectifs fixés au point de départ. J'exposerai dans ce chapitre divers moyens utilisés concernant l'organisation de l'espace, du temps et du groupe, les situations d'apprentissage, les interventions et les attitudes ainsi que les ressources matérielles.

A. L'ORGANISATION

Voici certains moyens utilisés pour organiser l'espace, le temps et le groupe.

1. L'espace

Pour habituer l'élève à prendre des décisions, je le place dans des situations variées qui l'amènent à faire des choix. Une bonne manière est de le faire participer activement à l'organisation de l'espace environnant.

Il faut d'abord obtenir un local permanent où l'on pourra s'installer progressivement. Dans ce local, il faut prévoir avec les élèves une place pour chaque atelier. Chaque zone est organisée selon les attentes des groupes. L'enseignant peut servir d'intermédiaire entre ses groupes dans l'élaboration d'un plan d'aménagement. On en arrive normalement à un commun accord sur un plan général qui satisfait les exigences de chacun des groupes.

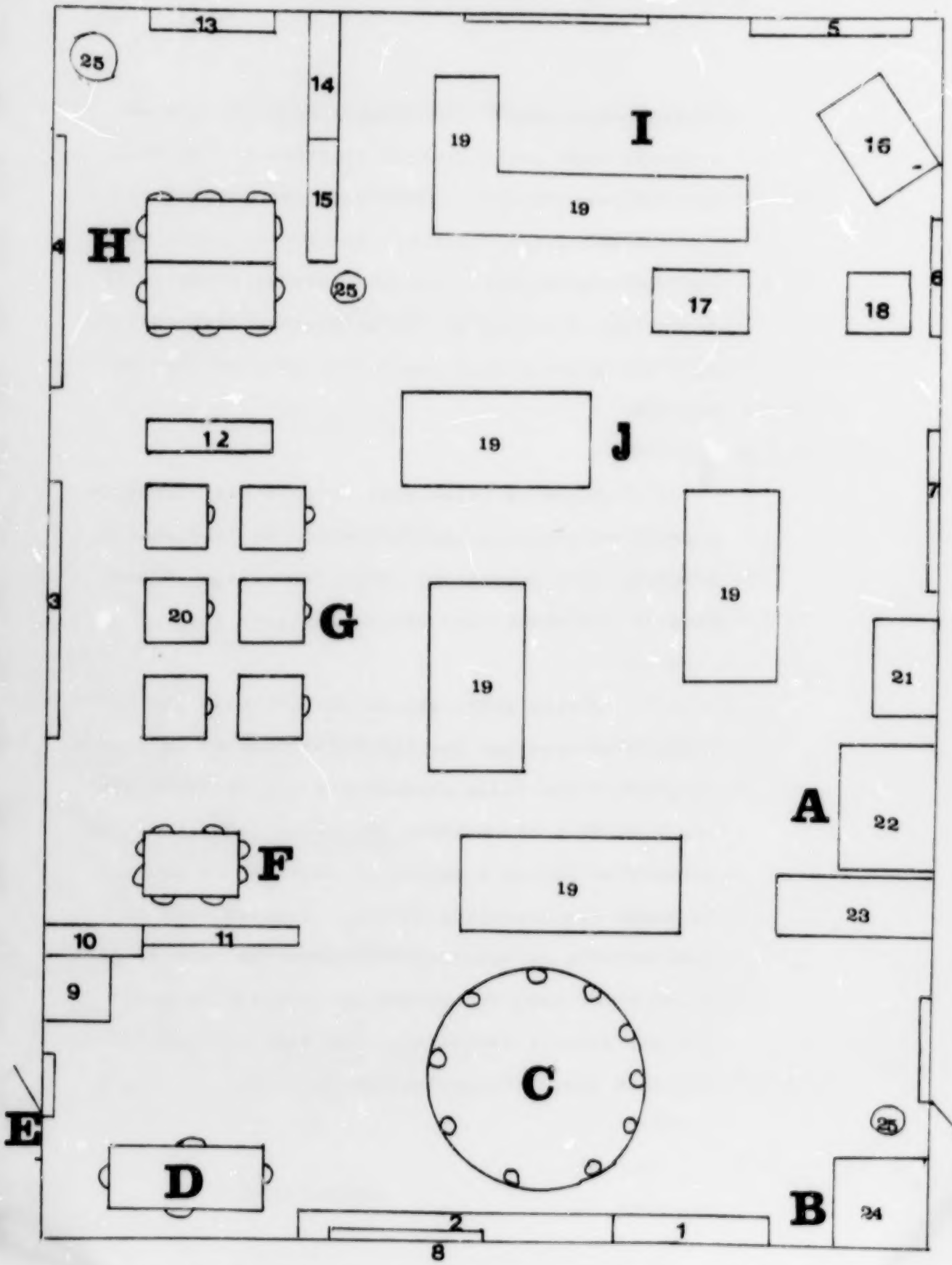
Ce plan prévoit un grand espace réservé aux rassemblements et une zone plus isolée pour le

travail individuel. Des tables pour les travaux d'équipe sont installées en permanence. Un coin où l'on peut obtenir la noirceur est utilisé pour les travaux audio-visuels. Les autres zones peuvent être réservées à des ateliers de poterie, de bricolage, d'artisanat, de peinture, d'expression, etc. Un endroit plus tranquille sert de coin de lecture.

Certains coins sont temporaires, comme le théâtre de marionnettes, l'atelier de réparation. D'autres sont permanents comme le magasin, l'atelier de bricolage, le coin de lecture, etc.

Chaque zone, chaque atelier naît des besoins véhiculés par les individus formant le groupe. La plupart des zones permanentes s'organisent dès les premières rencontres, les coins spécialisés se montent au fur et à mesure et naissent la plupart du temps des activités vécues. On peut voir au même endroit se succéder rapidement un coin de jeux, suivi d'une zone de culture et remplacée bientôt par une place d'exposition. Ce sont les besoins qui commandent l'organisation du local.

Voici le plan de classe tracé par les élèves du C.S.P.C. en septembre '79



LEGENDE ACCOMPAGNANT LE PLAN DE CLASSE

A Coin de l'enseignant

B Coin des chemises personnelles

C Travail collectif

D Recherche sur la nature

E Local d'essais

F Coin de lecture

G Travail individuel

H Découpage bricolage

I Le coin à tout faire

J Travail d'équipe

1. Tableau d'inscription
2. Tableau de mise en commun
3. Tableau de théorie
4. Tableau d'affichage
5. Tableau d'information
6. Tableau de suggestions
7. Tableau de programmation
8. Ecran
9. Table
10. Etagère à revues
11. Bibliothèque
12. Magasins
13. Bibl[illegible]thèque
14. [illegible] à revues
15. [illegible] à revues
16. Cases
17. Etagère
18. Petite table
19. Grandes tables
20. Petites tables
21. Dactylo
22. Bureau de l'enseignant
23. Filière
24. Table des chemines personnelles
25. Poubelles

L'utilisation de l'espace doit s'ouvrir sur le milieu environnant. L'élève peut travailler à la bibliothèque, à la serre, à la cuisine, à l'atelier de menuiserie, à la salle de dactylo, à l'auditorium, au centre d'information, à la salle d'impression. Tout est fonction des nécessités qui surgissent. L'élève va là où ses besoins l'exigent.

Dans certains cas, il fixe avec le responsable de l'atelier le moment où il pourra s'y rendre. Dans d'autres cas, il fait des réservations pour le groupe. La plupart du temps il circule librement après entente avec l'enseignant.

L'espace s'ouvre aussi sur le monde extérieur. Les industries de la place, les magasins, l'aréna, le parc, le bois, le centre de ski, le chalet d'un ami, la ferme ou la cabane à sucre sont autant d'endroits à visiter, à explorer pour stimuler les apprentissages.

Tout se fait en tenant compte du bien commun, ce qui amène l'élève à discuter avec ses pairs, à reviser ses positions, à modifier parfois ses décisions.

Le mobilier doit être facile à déplacer afin de permettre des modifications rapides selon les besoins qui surgissent. Il doit comprendre des places pour le rangement, des tablettes faciles d'accès afin d'avoir à la portée de la main le matériel nécessaire pour chaque activité. Tout doit être organisé pour faciliter l'adaptation des groupes qui se succèdent dans le même local. Les tablettes et les casiers peuvent être identifiées, selon les groupes ou les individus qui les utilisent. Le respect du matériel et du travail de chacun devient ici très important. On vit tous dans le même milieu avec des choses personnelles à la portée de tous.

Pour ce qui est du matériel, il peut être distribué dans chacune des zones selon sa spécificité. On peut aussi concevoir un magasin central où un élève responsable prête à chacun le matériel qui lui est nécessaire pour accomplir son projet.

Un système de prêt permet à l'élève de sortir du matériel pour travailler à la maison s'il le veut.

En plus de ce que l'élève fournit, boîtes, journaux, pots vides, etc. un petit budget permet l'achat de matériel périssable tel que: cartons, crayons feutre, peinture, colle, etc. On peut aussi organiser des cueillettes ou des concours pour ramasser des vieilleries qui nous seront sûrement utiles. Tout peut être utilisé, allant des bouts de laine, de tissus ou de craies de cire, jusqu'aux vieux grille-pain, cadrans ou moteurs.

Tout le matériel doit être classé et rangé de manière à être facilement accessible.

Il faut être vigilant et revoir régulièrement chaque zone et chaque atelier. Il faut s'interroger sur la fréquence de leur utilisation, vérifier leur aspect pratique et voir à ce qu'il n'y manque pas de matériel.

L'organisation de l'espace est révélatrice de ce qui s'y vit. On doit éviter les incohérences entre les politiques énoncées et l'allure de la classe. Si je veux favoriser le travail d'équipe, je dois réserver une zone pour ce genre de travail.

De plus, le milieu sera révélateur des goûts et des habitudes des groupes qui y vivent. Si je veux développer l'expression de chacun, leur prise en charge et leur revalorisation, je dois m'attendre à ce que le milieu environnant soit à l'image des élèves qui le construisent et non à mon image.

2. Le temps

Vivre un enseignement aussi varié demande une grande planification. Chaque projet doit s'intégrer dans un horaire défini à l'avance. Dans notre cas, il s'agit de six heures de rencontres sur un horaire de huit jours. L'élève doit prévoir à l'avance ce qu'il entend réaliser durant les six heures à venir. Vient ici l'importance d'outils simples de planification.

a) le tableau d'inscription

On peut utiliser un "tableau d'inscription" sur lequel on enregistre les périodes de travail collectif, i.e. la présentation de projets, l'entraînement spécifique, les sorties, les discussions de groupe ou tout autre projet collectif.

Le tableau d'inscription prend la forme d'un horaire agrandi, affiché au mur. Il présente, en synthèse, les temps bloqués par l'enseignant ou l'élève, sur une semaine-horaire.

Sur ce tableau s'inscrit celui, enseignant ou élève, qui veut demander l'écoute du groupe pour une communication. Il contient les renseignements suivants: le jour-horaire, la période, la date, le sujet de la présentation, le nom du requérant ainsi que le temps d'attention qu'il demande au groupe.

Le tableau d'inscription doit être souple. Il s'agit de reporter à une date ultérieure, pour des raisons valables seulement, une présentation prévue qui ne cadre pas avec le déroulement pratique d'une expérience en cours, e.g. on peut reporter plus loin une période de théorie inscrite au tableau pour éviter de couper le fil d'une discussion entreprise dans le cadre de l'exploitation d'une activité.

Voici un exemple de tableau d'inscription couvrant une semaine-horaire.

TABLEAU D'INSCRIPTION: Il sert à bloquer les périodes requises pour des projets collectifs.

	20 sept. JOUR 1	24 sept. JOUR 2	25 sept. JOUR 3	26 sept. JOUR 4	27 sept. JOUR 5	28 sept. JOUR 6	01 oct. JOUR 7	02 oct. JOUR 8
1		2 D. Therrien Programmation 20 minutes		4 Excursion dans le bois	2		2 -Le cheval 30 min. Line -Mes vacances 30 min. Marcelle	
2			2	4 Excursion dans le bois	3 Présentation d'un film sur la natation 20 min.	2	2	
3	4 D. Therrien Programmation 20 minutes		4 Elaboration d'un projet collectif D. Therrien		3 Evaluation 20 minutes Luc - Michel	1		4
4	3 D. Therrien Programmation 20 minutes	1	3	1 Questionnaire sur les outils 20 minutes Charles		4 Evaluation de l'excursion. Elaboration de projets	1 Visite de l'infirmier 60 minutes Pascal	3
5	1 D. Therrien Programmation 20 minutes	1						3

- Le chiffre dans le coin supérieur droite indique le numéro du groupe.
- Les temps réservés à la programmation permettent de fixer les périodes réservées aux projets collectifs.
- Quand les noms ne sont pas indiqués cela signifie que ce projet est une initiative du groupe.
- Les minutes indiquent le temps réservé approximativement pour réaliser l'activité fixée.
- Les élèves sont invités librement aux présentations des réalisations.

b) le tableau individuel

Pour compléter la planification de son temps, l'élève peut utiliser le "tableau individuel".

Il s'agit d'une feuille-horaire sur laquelle l'élève inscrit, en terme de périodes, le temps qu'il attribue cette semaine pour telle ou telle activité choisie. Il inscrit d'abord le ou les périodes réservées au groupe, planifie ensuite son travail d'équipe, puis son travail individuel.

En plus de permettre à l'élève de planifier l'utilisation de son temps, ce tableau peut aussi préparer mentalement l'élève aux coupures inévitables imposées par les besoins du groupe.

Le tableau individuel doit être souple au point de s'ajuster aux évènements imprévisibles sans pour autant être affaibli.

On ne doit pas perdre de vue que le tableau individuel n'est qu'un outil qui a pour but d'aider l'élève à planifier ses activités, à se relire et non à se juger.

TABLEAU INDIVIDUEL

Ce tableau indique le travail qu'un élève s'est programmé pour les six (6) heures de français fixés à son horaire.

	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6	JOUR 7	JOUR 8
1								
2	Activité No 2		Présentation collective					Activité No 2
3								
4							Activité collective No 6	
5					Activité No 2		Activité collective No 6	

- L'activité no 2 réprésente un projet fait à partir de la fiche ouverte "Quel métier".
- La présentation collective est la démonstration sur "l'art de faire un gâteau".
- L'activité collective no 6 est l'excursion d'exploration dans le bois avoisinant.

L'élève est devant des nombreuses décisions concernant l'aménagement de l'espace, le choix des activités et l'utilisation de son temps. Une large part de ce temps peut être réservé aux discussions de groupe et à la communication des apprentissages réalisés. Il faut prendre le temps de penser, de bâtir son projet, de le réaliser et d'en communiquer les résultats aux autres.

3. Le groupe

Le groupe est ici un élément important qui permet à l'élève de se découvrir, de se situer tout en s'exprimant aux autres. L'élève peut travailler seul, il peut aussi poursuivre sa recherche en équipe ou organiser une activité collectivement. Il est libre de s'interroger seul ou avec d'autres. Il est ici devant une nouvelle décision.

Cependant, je dois encourager le travail d'équipe afin d'habituer l'élève à échanger des idées avec ses pairs. Il apprend ainsi à s'exprimer clairement avec des mots justes afin que le message soit compris tel qu'il le souhaite. Il apprend aussi à écouter et à recevoir le message de l'autre.

Par la discussion de groupe, par la présentation de ses réalisations, par la communication de ses apprentissages, l'élève se revalorise. Il découvre sa propre valeur au contact de ceux qui l'entourent. En cours de route, les groupes se font et se défont au rythme des intérêts et ce d'une manière naturelle.

Dans le but de développer l'autonomie chez l'élève, chaque individu est invité aux présentations, il choisit d'y assister ou non. Sa présence est alors synonyme d'intérêt, d'écoute, de participation positive à l'avancement de l'autre dans son projet.

Le groupe doit aussi s'ouvrir sur le milieu environnant. L'élève s'interroge. Les gens qui l'entourent sont des personnes-ressources susceptibles de répondre à ses besoins. Il peut inviter ces gens et les interroger, il peut faire un interview, bâtir une enquête sur un sujet précis, il peut aussi questionner spontanément ceux avec qui il vit. En interrogeant les gens qui l'entourent, il trouve des éléments de réponses au problème posé au point de départ et ouvre le groupe à une partie de la société qui l'entoure.

B. LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Divers types de situations sont propices à l'élaboration de projets de la part de l'élève.

1. Les types de situations

Il est souhaitable que les situations d'apprentissage soient tirées de la vie de l'élève. Un moyen d'y arriver est de travailler à partir de ce que l'élève apporte. Un moteur à remonter, une radio à réparer, des recettes à classer. Tout est source d'apprentissage. L'élève apprend à partir de ce qu'il est, de ce qu'il aime.

Je dois partir de situations réelles, raccrochées à son vécu, à sa vie de tous les jours. Il peut avoir le besoin d'écrire une lettre, de remplir une formule d'inscription pour un emploi de vacances, il peut devoir subir une entrevue, s'interroger sur les métiers existants, sur le coût de la vie: tout y est occasion d'apprendre.

De plus, plusieurs situations spontanées surgissent à tout moment et il faut en tenir compte pour enlever à l'enseignement son caractère artifi-

ciel. Je m'attarderai ici surtout à des exemples concernant le français écrit. Souvent on essaie de décoder des règles sans bien voir le message lu ou entendu.

L'écriture est une forme d'expression. L'élève impliqué dans son projet utilise très souvent l'écriture pour s'exprimer. Il se bute alors à des obstacles. L'idée, il la possède, mais il éprouve des difficultés à utiliser le code qu'est l'écriture pour véhiculer sa pensée. (Bourneuf, Paré 1975).

Malgré ce handicap, il veut communiquer sa pensée personnelle. La lecture et l'écriture sont avant tout des outils de communication et elles doivent être utilisées comme tels. L'élève doit surmonter ces difficultés techniques.

Il est prêt pour un apprentissage intégré. Telle règle de grammaire devient une réponse à un besoin immédiat, elle se présente comme une solution au problème posé. L'élève s'interroge, il est alors réceptif aux explications qu'il souhaite lui-même entendre. Les règles se greffent

à un contenu apporté par l'élève; ce contenu vient de lui et le touche, c'est sa création. Cet intérêt, permet un apprentissage intégré.

Il faut dire que toutes sortes de situations sont propices à de nouveaux apprentissages. Ces situations peuvent être inventées par l'enseignant ou par l'élève et formulées aussi sous forme d'activités ouvertes.

2. Les fiches d'activités ouvertes

Ces fiches d'activités ouvertes sont des suggestions d'activités formulées sous forme d'énoncé, de lignes de pistes et du quoi faire (Paquette, C. 1976). Ces activités sont dites ouvertes en ce sens qu'elles s'ouvrent à toutes les initiatives concernant l'élaboration de projets à partir d'elles.

Voici un modèle de fiche d'activité ouverte.

** DES PANNEAUX - DES LOIS
L'ORDRE A RETABLIR

Tu es maire d'une ville, tu décides avec l'aide de ton conseil, quels sont les règlements que les habitants de cette ville devront suivre pour établir l'ordre dans cette ville.

1. De quelle ville es-tu maire?
2. Quels sont les problèmes rencontrés dans cette ville?
3. Quelles sont les solutions envisagées?
4. Qu'est-ce qu'une loi?
5. Connais-tu des lois?
6. Connais-tu des manières de présenter les lois?
7. Parle des codes que tu connais.
8. Autres questions.

- Dresse une liste des règlements que tu as établis avec ton conseil.
- Présente-nous ta ville et ses règlements, à l'aide d'une technique de ton choix.

D.T.

Activité ouverte - d'équipe - style: solution de problème.

a) le tableau de programmation

Afin de planifier le répertoire de ces activités ouvertes, j'utilise le tableau de programmation. Ce tableau permet de fixer les activités suggérées par l'enseignant et/ou par l'élève.

Le tableau de programmation peut se diviser en trois colonnes chacune correspondant à une forme de travail: individuel, d'équipe ou collectif. Au cours d'une année, le tableau de programmation peut prendre une allure détaillée ou globale. Souvent dans l'étape de "mise en branle" de l'année, le tableau de programmation peut contenir à mesure qu'elles sont choisies par l'élève l'énumération successive de toutes les activités d'aménagement proposées par le groupe lors de l'étape initiale d'organisation du local-classe.

Voici un exemple de ce tableau de programmation pris à un moment X de la "mise en branle" de l'année.

TABLEAU DE PROGRAMMATION: Pris à un moment X de la mise en branle de l'année

INDIVIDUEL	EQUIPE	COLLECTIF
- Titrer la zone A - Fabriquer un mur entre C et D - Fabriquer un calendrier Zone C - Titrer la zone C - Etiqueter les appareils - Titrer le tableau 3 - Décorer le mur en D - Etiqueter le matériel en D - Fabriquer une cédule des surveillants en G	- Fabriquer une poubelle, Zone G - Faire le ménage en B et fabriquer un écran - Classer le matériel en D - Classer les revues - Réparer le tableau 4 - Classer les livres - Classer et étiqueter le matériel du magasin	Règles de gestion Critique des zones Plan de classe

Les activités proposées par l'enseignant sont encadrées.

En cours d'année, le tableau de programmation prend une allure plus globale. Il contient le titre des "activités ouvertes" suggérées par l'enseignant, ainsi que le titre des projets: individuels, d'équipe ou collectifs, proposés par les élèves.

Les activités ouvertes suggérées sont des activités "libres", i.e. l'élève peut ou non les utiliser.

Cependant, l'enseignant peut en cours de route rendre une activité ouverte "obligatoire" afin de permettre à l'élève de se familiariser avec divers types d'activités (recherche, solution de problèmes, etc.) provoquant ainsi chez lui des apprentissages variés.

Le tableau de programmation peut aussi contenir des activités "fermées". Ces activités sont dites "fermées" dans ce sens qu'elles sont conçues en fonction de la recherche d'une "bonne réponse".

L'enseignant peut rendre une activité "fermée" obligatoire s'il juge nécessaire de provoquer chez tous les élèves des apprentissages communs, ou un entraînement spécifique à une notion particulière répondant aux besoins du groupe.

Ces activités "fermées" peuvent aussi venir de la demande des élèves souhaitant un entraînement spécifique sur un sujet particulier. Il faut éviter que notre souci d'uniformiser et de contrôler ne vienne multiplier ce type d'activité.

Il est clair que l'enseignant d'après son propre cheminement, influence aussi "l'ouverture" du tableau de programmation.

Voici un exemple de tableau de programmation pris à un moment X de l'année.

TABLEAU DE PROGRAMMATION: Titres des activités suggérées. T.P. du 30 janvier '79

INDIVIDUEL	EQUIPE	COLLECTIF
Un drôle d'animal	Ca n'a pas de sens	- Présentation des réalisations individuelles
Moi qui suis-je?	Chacun son métier Chacun ses outils	- Présentation des réalisations d'équipe
Un objet à fabriquer	Elaboration d'un projet	Test sur le vocabulaire
Elaboration d'un projet	- Naissance de l'enfant	- Discussion sur la naissance.
Article, revue, journal	- Vocabulaire sur l'auto-neige	- Présentation en atelier de l'auto-neige.
- Les cadets de l'air	- Une joute de hockey	
- Le camping en moto	- Le hockey salon	
- Une recette à faire	- Les outils en mécanique	

Les activités encadrées sont des suggestions venues de l'enseignant.

Chaque activité ouverte proposée au tableau de programmation a son propre style. Les activités proposées par l'enseignant doivent être de styles différents afin de faire appel à des talents différents. Par exemple, proposer des activités de création, de recherche, d'exploitation, d'information, d'échange, de discussion, d'élaboration (Paquette, 1976).

Les styles d'activités varient dans le but de permettre à l'élève de faire des apprentissages multiples enrichissant ainsi son propre cheminement.

b) le tableau de suggestions

Je peux aussi utiliser le tableau de suggestions qui est un pendant du tableau de programmation. Il contient, sous forme de fiches écrites, la description des activités suggérées par l'enseignant ou par l'élève. Toutes ces activités ont une caractéristique commune: elles sont "ouvertes" en ce sens qu'elles n'imposent aucune limite aux projets qui prennent forme à la suite de leur lecture.

Le tableau de suggestions sert de point de référence dans une approche de pédagogie ouverte. Par les activités ouvertes qu'il propose, il nourrit de ses suggestions l'élève qui le consulte, éveille chez lui des projets, stimule des idées nouvelles.

Il est à noter que l'élève peut dans son cheminement arriver à bâtir lui-même des fiches d'activités ouvertes.

Le tableau de suggestions peut prendre la forme d'une série d'enveloppes numérotées accrochées au mur dans lesquelles on insère des copies de l'activité ouverte suggérée.

Certaines activités ouvertes peuvent être affichées dans la zone même où s'effectuera possiblement le travail suggéré, e.g. la fiche exploitation d'un article peut être affichée dans la zone de lecture.

Le tableau de suggestions peut apparaître dès la première rencontre avec l'élève. Il

s'agit, à ce moment-là, pour l'enseignant de présenter sous forme de fiche ouverte l'idée provoquant l'étincelle qui fera démarrer l'expérience.

J'ai souvent remarqué ceci: plus l'élève se découvre, plus il découvre ses intérêts, plus il devient autonome et créateur, moins il utilise les fiches d'activités ouvertes suggérées par l'enseignant. Ces fiches servent davantage de point de départ. Par la suite, l'élève trouve en lui et dans son milieu les stimulations nécessaires à son action.

C. LES INTERVENTIONS ET LES ATTITUDES

Parce que je veux amener l'élève à se découvrir, je lui offrirai des activités qui le concernent directement. Parce que je veux amener l'élève à se revaloriser, je le mettrai dans des situations variées où il pourra découvrir ses qualités et expérimenter ce qu'il souhaite. Parce que je veux qu'il développe sa créativité, je lui offrirai des occasions de s'interroger en lui présentant des situations ouvertes, qui font appel à diverses formes de pensée.

Diverses attitudes de la part de l'enseignant rendent possible l'accès de l'élève à sa propre personne.

Il apparaît clairement que dans une approche de pédagogie ouverte, les attitudes de l'enseignant doivent être permissives en ce sens qu'elles permettent à l'élève de se développer à son rythme, d'une manière individuelle et informelle. Chacun suit une voie différente dans la poursuite de son autonomie, dans le développement de sa créativité.

Il est vital que l'enseignant accepte l'élève d'une manière inconditionnelle. Il doit prendre l'élève du professionnel court, avec son aspect physique, son langage, ses manières, son comportement particulier et ce, sans vouloir y changer quoi que ce soit. Les véritables changements font partie du cheminement de l'individu et il en est le seul maître.

L'enseignant doit être à l'écoute de l'élève. Il doit avoir une attitude d'écoute active, il sera ainsi plus efficace dans son contact avec l'élève; ce dernier se sentant compris est prêt à avancer, à aller plus loin dans la communication du moi.

L'enseignant doit développer un grand respect de l'idée de l'autre. Il évite ainsi les jugements de valeur qui tuent l'expression en la réduisant à des critères établis arbitrairement. Il est essentiel de banir les comparaisons.

Chacun évolue selon sa personnalité, d'une manière individuelle. Le point de référence se trouve en chacun des individus et c'est à partir de là qu'on se développe.

Ces attitudes permettent à l'élève d'être lui-même, de se voir positivement, de s'accepter tel qu'il est et à partir de là, de s'exprimer en toute confiance étant dans un climat sécurisant.

Dans une approche centrée sur la personne, l'enseignant se doit avant tout d'être lui-même, e.g. une personne en cheminement qui s'enrichit au contact des autres. Il doit être authentique, il ne joue pas un rôle, il n'est pas un personnage, il est lui-même tout simplement.

De telles attitudes se révèlent dans la classe par d'autres attitudes plus facilement perçues. Bientôt, on verra l'enseignant abandonner ses idées de professeur pour bâtir à partir de l'idée de l'élève. On verra l'enseignant encourager et soutenir la moindre initiative venue d'un élève. Chaque réalisation est évaluée positivement. L'erreur fait dorénavant partie du développement de chacun.

Ces attitudes influencent l'élève qui en confiance avec lui-même et avec les autres, s'exprimera plus librement. Il livrera sa pensée sous toutes sortes de formes, son expression sera variée et personnelle.

En partant de chaque individu qui forme le groupe, il est normal que l'on s'attende à ce que plusieurs travaux soient menés de front. Chacun travaille dans un domaine qui lui est propre. Chacun peut aussi travailler à sa manière à partir d'une même idée.

L'enseignant intervient ici d'une façon précise en présentant à l'élève plusieurs suggestions à la fois. Il peut utiliser des fiches d'activités ouvertes

où bâtir avec le groupe une carte d'exploration (Paré A., 1977). Il peut utiliser diverses stratégies d'intervention qui lui permettent de mettre en branle les processus propres à la créativité. (Bourneuf, Paré 1975).

L'enseignant doit favoriser les contacts de l'élève avec diverses personnes-ressources. Ces personnes, avant les livres, sont des réponses vivantes aux problèmes rencontrés par l'élève dans sa recherche.

Qu'il travaille seul à la recherche de solutions, qu'il partage ses idées en équipe, qu'il consulte une personne-ressource, l'élève est impliqué dans un processus d'apprentissage intégré à sa vie. Il communique, il s'exprime. Et c'est cette expression de la personne en développement que l'enseignant doit saisir et utiliser comme base pour soutenir le contenu notionnel qui facilitera cette communication.

Au chapître VI, j'étudierai l'intégration de l'apprentissage du français dans une approche de pédagogie ouverte.

D. LES RESSOURCES MATERIELLES

Voyons maintenant les besoins matériels qu'implique en général une approche de pédagogie ouverte.

Il faut d'abord un local où l'on puisse s'installer en permanence. Si plusieurs enseignants se regroupent pour expérimenter cette approche avec quelques groupes d'élèves, on réserve alors des locaux adjacents ou situés dans une même aile de l'école. On peut ainsi spécialiser ces locaux de la même façon qu'on identifie les zones dans un local.

On a besoin de tables grandes et petites, de chaises, de tablettes et de tableaux. On peut facilement utiliser une feuille de "styrofoam" clouée au mur en guise de tableau d'affichage. Les tablettes peuvent être des planches supportées par des briques ou accrochées au mur par des supports métalliques. On peut apporter des boîtes de carton qu'on broche ensemble et qu'on appuie au mur, les ouvertures servant de cases de rangement pour les objets légers. Des rideaux de chaînes de papier, de cordes nouées ou de cartons de formes diverses attachés les uns aux autres peuvent servir à isoler des espaces. Une armoire ou des tablettes peuvent délimiter une zone.

Le matériel à utiliser peut être apporté par les élèves. On profite des grands ménages pour ramasser une foule de vieilleries qui nous seront utiles. On les place dans un coin de bric-à-brac.

On aura besoin de colle, de papier, de ciseaux, d'épingles, de peinture, de pinceaux, etc.

La plupart des choses utiles ne coûtent pas cher et peuvent être apportées de la maison par les élèves.

En ce qui concerne les outils, ils sont empruntés au fur et à mesure des besoins et remis au magasin central de l'école après usage ou retournés aux parents.

On peut, après entente avec la bibliothèque, réserver pour une bonne partie de l'année les livres de base qui serviront de référence en cours de route. On peut faire venir gratuitement des pamphlets, des fascicules et des lexiques de tous genres de l'office de la langue française, du M.E.Q. ou de d'autres organismes.

Si c'est possible, après entente avec la direction ou le responsable du département, on peut réserver une petite partie du budget pour certaines dépenses à effectuer lors de l'organisation d'ateliers spécialisés.

On peut alors avoir besoin de laine, d'aiguilles, de tissus, de terre, de bois, d'instruments, etc.

L'aspect matériel ne doit pas être un obstacle à la réalisation d'un projet de pédagogie ouverte. On peut ensemble vivre de grandes choses avec presque rien. Je l'ai vécu moi-même lorsque j'ai débuté dans un petit local meublé de pupîtres, de chaises, n'ayant comme matériel de base que des cartons, des crayons feutres et des ciseaux. On composait avec ce qu'on avait et on était heureux surtout de pouvoir enfin communiquer et d'apprendre dans une atmosphère détendue. C'est là l'essentiel je crois.

C H A P I T R E V I

INTEGRATION DE L'APPRENTISSAGE

DU

FRANCAIS

Dans le système scolaire actuel, on est souvent porté à tout uniformiser.

> "Le point de départ est identique pour tous, la progression est calculée. Les contenus sont les mêmes et le matériel est identique; tout se fait au même moment pour tous et chacun des enfants, dans les mêmes livres et les mêmes cahiers d'exercices, et il est prévu que le travail doit durer le même temps pour chacun; la démarche, les habiletés et les processus de pensée sont les mêmes. Dans un tel contexte, on n'aura pas de problème, sauf que certains enfants seront éliminés parce qu'ils seront incapables de s'adapter. On s'adresse à la masse, sans tenir compte des besoins et des caractéristiques de chacun. L'enseignement est avant tout collectif.
>
> Les conséquences de l'utilisation de telles méthodes d'enseignement se retrouvent dans l'uniformisation du travail et la conformité que l'on exige des enfants. La sélection est énorme, tout l'enseignement étant fondé sur l'échec et non sur la réussite. A chaque niveau, on sélectionne ceux qui ont des difficultés pour en faire des enfants de classes spéciales, qui deviennent de plus en plus nombreux du début à la fin de l'élémentaire. On n'imagine pas que des enfants de niveaux différents puissent continuer à vivre et à apprendre ensemble. Devant des difficultés, on aura compris que c'est toujours l'élève qui est responsable. On ne met jamais en cause la méthode utilisée, pas plus que le maître". (Bourneuf, Paré 1975).

Cette méthodologie de l'uniformité a engendré pour une bonne part la clientèle du C.S.P.C.

On croit sincèrement devenir plus efficace en étant plus direct. Pas de détour, pas de perte de

temps. On transmet cruement le contenu notionnel à partir de problèmes artificiels. On bâtit une théorie n'ayant aucun rapport à la situation réelle de l'élève. La grammaire est vue pour elle-même. La lecture sert de prétexte au passage de certaines notions, et l'écriture est soumise aux désirs de l'enseignant qui fournit le message et la forme, qui détermine le moment d'écrire et le temps alloué pour cette activité. Cela devient souvent pour l'élève une corvée, voire même dans certains cas une punition.

Dans l'approche que je préconise, je choisis de prendre plus de temps ou même "de perdre du temps" avec l'élève dans l'apprentissage du français. La rapidité est sacrifiée au profit de l'authenticité et de l'efficacité à long terme. Partir de la situation problématique de l'élève face à l'expression écrite, intégrer l'apprentissage du français à sa vie, e.g. travailler à partir de l'individu en situation en faisant appel à toutes ses ressources, peut sembler une méthode lente et peu efficace mais cela se révèle à la longue la voie la plus sûre pour un apprentissage réel et significatif.

Quant à moi, j'ai choisi de perdre mes illusions quant à l'efficacité des méthodes directes, visant l'uniformité et la conformité et soutenues par un système d'évaluation soumis aux fluctuations de la note accordée.

J'ai choisi une approche qui semble plus lente moins efficace par bouts mais qui conduit inévitablement vers des résultats inattendus et souvent inespérés dont nous citerons quelques cas au chapître suivant.

A. LA PART DE L'ELEVE

On peut se demander, comment se fait l'apprentissage du français dans un contexte de pédagogie ouverte.

Les notions de français se greffent continuellement aux messages écrits ou oraux transmis par l'élève. Il faut voir ici le langage écrit et oral comme outil de communication. C'est l'élève impliqué dans son projet qui fournit le message à améliorer, non dans son contenu mais dans sa forme.

L'élève est conscient de ses difficultés concernant la lecture et l'écriture correctes de son français. Il n'a pas changé. Ce qui diffère c'est qu'il travaille sur des phrases qu'il a bâties lui-même et qui transmettent sa pensée. Il se bute aux mêmes difficultés qu'auparavant sauf qu'elles ne sont plus des erreurs mais des problèmes à résoudre.

Quand l'élève me dit: "Tu sais, je n'ai jamais su quand on met "ce" et "se"," il veut savoir, il veut comprendre, il est mûr pour recevoir certaines notions sur l'emploi du pronom personnel et de l'adjectif démonstratif. Quand il dit: "J'ai jamais su quand il faut écrire "er" et "é", " il est alors réceptif aux explications concernant le participe passé.

Je pense qu'apprendre le français à partir des situations problématiques réelles démystifie l'apprentissage du français. L'élève se rend vite compte de la place qui est donnée à la lecture et à l'écriture qui redeviennent des outils de communication.

Ils écrivent à l'occasion des choses utiles et sans pression extérieure. Ils écrivent pour retenir une idée, pour expliquer leur pensée, pour énumérer les objets nécessaires dans un projet, pour bâtir un projet, pour remplir une formule, pour demander une permission à la direction, pour diviser les tâches une fois les décisions prises en commun, pour noter un message, pour publier une chanson, pour recopier des recettes, pour dire ce qu'ils pensent, pour composer un texte de base destiné à être enregistré, pour jeter sur papier leurs connaissances dans un domaine, pour inventer des questions en vue d'une interview, pour s'inscrire à un projet, pour lancer une invitation, pour recevoir de la documentation, pour publier un compte-rendu, pour planifier une sortie, pour faire la liste des outils à utiliser, pour étiqueter des objets, pour classer des livres, etc. Ils écrivent sans arrêt, ils écrivent parce qu'ils en ont besoin tout simplement.

Et ce sont ces formules, ces listes, ces ébauches, ces textes, ces notes, ces mots, ces lettres, tous ces écrits sous toutes ces formes que j'utilise comme occasion de transmettre le contenu notionnel, l'orthographe, la grammaire, etc...

L'élève veut écrire correctement, il me demande de regarder ses textes avec lui: il s'informe à ses compagnons, il consulte le dictionnaire ou son cahier de vocabulaire personnel où sont notés les mots acquis. Il formule en ses mots les règles de grammaire qui lui semblaient si compliquées auparavant.

Peu à peu, il saisit des situations concrètes où la règle s'applique et devient petit à petit, capable de faire les transferts quand le même cas se présente.

Le tout fait partie d'une patiente et lente évolution. L'élève doit d'abord perdre ses craintes en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Pour devenir confiant face à cet apprentissage, il doit d'abord avoir confiance en lui-même, en ses capacités d'apprendre. Cette confiance naît

de l'expérience. L'élève vit des situations engageantes où il a à prendre des décisions, où il doit faire des choix. Il s'engage dans des chemins inconnus, sur des pistes nouvelles. Il apprend à considérer l'autre dans ses décisions, à réclamer son aide et à lui être utile à l'occasion. Il fait des réalisations personnelles où il a mis du temps, de la patience et de la ténacité. Il se revalorise au contact de la réussite. Le succès n'est plus pour lui un sommet infranchissable. Dans une atmosphère de confiance et de calme, l'élève apprend à s'exprimer de toutes sortes de façons avec divers moyens: le bois, la terre, la couleur, le papier, la laine, etc., pourquoi pas avec l'écriture?

B. LA PART DE L'ENSEIGNANT

Je veux amener l'élève à communiquer. Je dois donc privilégier les situations qui permettent à chacun une expression personnelle et favoriser les situations de communication. Si je veux que l'élève communique, je dois recevoir ses idées et considérer la moindre de ses idées comme importante.

L'élève communiquera davantage s'il travaille à partir de son vécu. Je dois donc intégrer l'apprentissage du français à sa vie et lui donner

plusieurs moyens d'améliorer sa communication orale et écrite. Tout au cours de son cheminement vers l'expression personnelle, je dois le familiariser avec diverses techniques de communication et l'aider à choisir celle qui pourra le mieux servir son expression personnelle.

D'une façon concrète, voici des moyens qui permettent à l'enseignant de tirer l'apprentissage du français des situations vécues par l'élève.

- Bâtir le contenu notionnel à partir des écrits de l'élève.
- Utiliser uniquement les occasions qui surviennent pour expliquer les règles de grammaire.
- Toujours partir d'exemples qui sont en train de se dérouler.
- Répondre surtout aux besoins immédiats pour rester en contact avec le réel.
- Approfondir une notion à partir des questions de l'élève.
- Individualiser les explications.
- Fixer un temps précis pour répondre à chacun.
- Utiliser des moyens simples pour faire comprendre:

- Simplifier la formulation des règles.
- Formuler la règle dans les mots de l'élève.
- Donner des trucs pour reconnaître l'explication de telle ou telle règle.
- Expliquer souvent à partir du sens logique de la phrase sans énoncer la règle sous-jacente.

Pour retenir ou retrouver plus facilement les règles nécessaires, on peut lui suggérer les moyens suivants:

. Afficher au mur la liste des règles comprises.

. Afficher au mur la liste des mots acquis.

. Compléter ces listes au fur et à mesure que de nouveaux apprentissages se réalisent.

. Bâtir son propre cahier de théorie selon les besoins.

. Bâtir dans ses mots sa propre grammaire.

. Bâtir son cahier de vocabulaire personnel, comprenant les mots acquis ainsi que la définition de ces mots si nécessaire.

En plus de construire avec l'élève un milieu environnant enrichi en ce qui concerne l'espace, le temps, le groupe, les situations d'apprentissage

et le climat, l'enseignant peut intervenir d'une façon bien précise dans l'évolution du processus d'apprentissage. Et voici comment:

L'enseignant

. peut regrouper les élèves pour donner des explications concernant une notion particulière répondant aux besoins de certains élèves.

. doit s'asseoir avec chaque élève pour discuter, revoir, expliquer ou évaluer avec lui le travail qu'il accomplit.

. peut donner certains exposés théoriques sur une notion utile à chacun.

. peut suggérer diverses manières de réaliser un projet.

. peut donner certaines clarifications au sujet d'un projet en cours.

. peut mettre l'accent sur la lecture et l'écriture.

. peut mettre l'accent sur l'échange, la discussion.

. peut fournir un bottin des personnes-ressources disponibles.

Pour communiquer avec l'élève au sujet de l'évaluation de ses apprentissages,

L'enseignant

. peut interroger l'élève directement.

. peut noter certaines réflexions qui serviront de point de départ à un échange avec l'élève.

. peut fournir une feuille de questions touchant l'évaluation des diverses étapes d'un projet.

. peut demander à l'élève de choisir lui-même les points qu'il aimerait évaluer avec l'enseignant ou les élèves du groupe.

. peut demander à l'élève de s'évaluer lui-même oralement, en communiquant

- le but poursuivi
- les apprentissages faits
- les difficultés rencontrées
- les satisfactions vécues
- les projets d'exploitation envisagés.

. peut faire des suggestions précises concernant l'exploitation du projet (correction de l'orthographe, classement des idées, enchainement du texte, précision du vocabulaire, recherche des réponses aux questions soulevées lors de la présentation, etc...).

L'enseignant peut stimuler l'élève à aller plus loin en lui fournissant de nouvelles pistes d'exploitation ou d'élaboration, en le familiarisant avec diverses techniques de communication.

L'enseignant

. peut lui apprendre le fonctionnement des appareils audio-visuels.

. peut lui fournir une liste des moyens et des techniques possibles à utiliser pour améliorer ses réalisations.

. peut le familiariser avec divers ateliers (poterie, céramique, soudure, artisanat, peinture, sculpture, dessin, etc.) en demandant l'aide de personnes compétentes (d'autres enseignants, des artisans de la région, les parents de certains élèves, les élèves eux-mêmes).

. peut organiser un atelier d'expression libre.

. peut proposer une activité d'expression collective. (murale, excursion, voyage, pièce de théâtre, déjeûner-causerie, etc.)

. peut faciliter l'affichage, la publication, la présentation des travaux réalisés.

En citant ces divers moyens de communication, d'évaluation, d'exploitation, d'élaboration, il peut sembler que l'on s'éloigne de notre objectif premier: "L'intégration de l'apprentissage du français à la vie de l'élève". Il n'en est rien. Plus l'élève développe sa confiance en lui-même, plus il développe sa confiance en autrui, plus il est capable de s'exprimer d'une façon autonome, personnelle et originale. De la même façon, plus il découvre ses talents et expérimente la réussite, plus il a le goût de se hasarder dans des choses qui lui semblaient auparavant difficiles et inaccessibles, y compris l'expression par le langage, d'où découle l'apprentissage du français. L'on découvre que l'élève met autant d'effort pour corriger son français que pour réussir un projet lorsque ce projet l'intéresse et vient de lui et ce à peu d'exception près.

L'élève du professionnel court est "vrai" et il est "fier". Présenter un texte bien corrigé sur un sujet qu'il n'aime pas, ne l'a jamais intéressé. Présenter le texte bien corrigé qui accompagne une réalisation dont il est fier voilà ce qui l'intéresse. Par ailleurs, cela fait partie des exigences de l'éducateur qui le soutient dans cette direction.

Ce texte même s'il a été corrigé, n'est pas une manière de répondre aux exigences de l'enseignant. Ce texte, même s'il a été corrigé, est devenu pour lui un pas de plus vers la prise en charge de son autonomie. Ce texte écrit est rempli de sens pour lui. Il est "vrai". Et c'est à partir de cette recherche de l'authenticité que tout commence. Les fautes d'orthographes ne sont plus des erreurs mais des realités, des problèmes à résoudre comme le problème de la manipulation de la terre en poterie. Un pot qui éclate à la cuisson est chargé de messages qui une fois compris mènent à la réussite de belles pièces.

On aura compris que la patience est une qualité fondamentale de l'éducateur. Il suit les transformations chez l'élève, il ne peut les commander à sa guise.

C H A P I T R E V I I

L'OBSERVATION

D'EFFETS POSITIFS CHEZ LES ELEVES

Adopter une approche de pédagogie ouverte, c'est tendre vers le respect de la personne dans sa totalité. Même classé au niveau du cours secondaire professionnel court, l'individu est débordant de richesses. Il faut y croire au point de départ.

Peu importe les apparences, peu importe le dossier scolaire, peu importe le dossier disciplinaire, il faut dépasser ce qui a été dit pour aller plus loin avec l'élève. Il faut croire en l'individu qui nous arrive même s'il a souvent perdu confiance en lui-même et ne croit plus en ses capacités.

Les preuves sont faites. Plusieurs expériences démontrent le développement positif qui s'opère chez toute personne acceptée telle qu'elle est et vivant dans un climat positif de respect et de confiance. (Rogers, 1966).

En ce qui me concerne, j'avais comme objectif de développer chez l'élève l'autonomie, la créativité et de l'amener peu à peu à se revaloriser. Ces trois principaux objectifs devaient être atteints dans le contexte d'une expression de mieux en mieux articulée par rapport au langage écrit et oral. Je me devais donc d'améliorer le milieu pour qu'il devienne plus stimulant, pour

qu'il devienne source et occasion d'expression et de communication sous diverses formes y compris par le langage oral et écrit.

J'aimerais énumérer ici certains effets positifs que j'ai pu observer chez les élèves au cours de mes cinq années d'expérience dans l'application de la pédagogie ouverte au secondaire professionnel court.

- ils deviennent plus autonomes

  Ils sont capables de prendre des décisions concernant l'organisation de la classe, de leur travail et de la gestion de la classe. Ils agissent davantage en fonction de ces choix.

- ils deviennent plus calmes

  Leur agressivité diminue peu à peu.

  Il choisissent eux-mêmes de se donner du travail et se sentent bien dans ce qu'ils s'imposent de réaliser. Ils ne subissent aucune menace et décident d'agir positivement.

- ils sont intéressés à ce qu'ils font.

  Ils se sont fixés eux-mêmes des objectifs à atteindre. De plus, ils travaillent à leur propre compte, ils sont

leur propre patron. Ils apportent des objets en classe (outils, radio à réparer, système de son, système d'éclairage, boîte de photos ou recettes à classer, sac de hockey à repeindre, costumes pour se déguiser, livres de consultation, trousse de maquillage, ingrédients pour une recette, équipement sportif, etc.) Tous ces objets, ils les apportent spontanément et ils s'en servent pour engager leur action.

- ils prennent du temps chez-eux pour avancer ou terminer un travail entrepris.
  Ils se sont fixés eux-mêmes une échéance et entendent la respecter.

- ils tiennent à ce que leurs textes écrits ne présentent pas de faute d'orthographe.
  Ils veulent que leurs textes écrits soient à la hauteur de leurs exigences et que le produit final soit de qualité.

- ils préfèrent travailler à partir de leurs idées.
  Ils s'embêtent avec l'idée apportée par l'enseignant même si le sujet se veut attrayant. Si le projet ne vient pas d'eux, ils doivent faire un grand effort pour travailler.

- ils se sentent plus à l'aise dans ce qu'ils ont conçu eux-mêmes.
  Ils s'inspirent parfois des activités ouvertes suggérées par l'enseignant et ils les transforment à leur façon.

- ils s'expriment plus facilement.
  Ils ont maintes occasions de parler, de dire ce qu'ils pensent, d'exprimer leur point de vue, de faire valoir leurs idées. Ils utilisent le langage écrit plus régulièrement. Cette forme d'expression leur devient de plus en plus familière et naturelle. Ecrire et parler deviennent pour eux des outils de communication et d'expression.

J'aimerais vous relater ici l'évolution de l'expression écrite et orale de Nathalie. [1]

Nathalie est une adolescente de 17 ans, elle est inscrite en couture industrielle. Elle est une élève très timide et réussit à peine à dire son nom. Elle rougit, tremble et se tait quand on lui demande son avis. Elle parle en monosyllabes si peu articulées que je réussis à peine à la comprendre. Elle compose des textes difficiles à lire; les prépositions, les conjonctions sont presque inexistantes ou employées à tort. Dans une même

N.B.: Les noms cités dans ce chapitre sont fictifs.

phrase qui débute avec un verbe au futur, elle utilise aussi bien le passé simple que le présent, de sorte qu'il est presque impossible de se situer pour comprendre l'idée qu'elle veut transmettre.

Nathalie est devenue graduellement en confiance dans le groupe. Personne ne l'a ridiculisée, si bien qu'elle se sent acceptée et respectée avec ses difficultés de langage. Elle s'exprime surtout par le dessin. Elle se revalorise ainsi auprès de ses compagnes. Elle reprend peu à peu confiance en ses capacités; elle choisit progressivement des activités qui lui demandent de s'exprimer devant le groupe; texte enregistré, présentation de spectacle. Elle s'est même engagée à donner un cours de macramé aux filles de la classe. Elle a su expliquer clairement la façon de faire les noeuds et chacune a pu faire une pièce murale magnifique grâce à ses conseils.

Du côté expression écrite, elle a composé un texte décrivant un être mystérieux qu'elle avait modelé dans l'argile. Sa description était bien ordonnée, facile à lire et en tout point exacte à l'objet créé.

Nathalie s'est découverte en travaillant à partir de ses points forts. Elle s'est revalorisée au-

près de ses compagnes et à ses propres yeux. Elle s'exprime maintenant plus facilement. Nathalie a un immense talent de dessinatrice qu'elle entend exploiter dans l'avenir, en participant à des expositions dans la région. Cela lui demande un autre dépassement.

En cours d'année, de nombreux changements s'opèrent chez les élèves.

- ils en viennent à prendre de plus en plus d'initiatives. Ils s'engagent dans des projets personnels variés, qu'ils réalisent seuls ou en équipe. Les réalisations dépassent ce qu'on aurait pu suggérer. La force du groupe est entraînante. J'aimerais vous raconter une anecdote concernant le développement de l'initiative au sein d'un groupe.

Cette expérience a été vécue avec un groupe de filles qui ont travaillé durant quatre mois dans une approche de pédagogie ouverte.

En décembre dernier, à partir d'un listing sur le thème de Noël, les élèves ont bâti un projet qui s'appelait: "Matinée canadienne". Ce projet inspiré du "Noël des autres" s'est concrétisé par une visite chez des vieillards habitant un foyer. Le but poursuivi était de les distraire tout en vivant avec eux une expérience de fraternité.

Pour cette occasion, elles avaient invité les enseignants à qui elles ont affaire ainsi que l'animateur de pastorale de l'école. Les élèves ont bâti un programme incluant chansons, gigues, histoires et anecdotes racontées par les vieillards, dîner, visite des chambres, séances d'écoute, etc. Elles ont laissé à chaque vieillard comme souvenir de leur passage un album de chansons du bon vieux temps qu'elles avaient imprimé et une carte de souhaits.

Cette visite a été suivie le lendemain d'un déjeûner-causerie où l'on a évalué, tout en dégustant beignes et brioches, toute la richesse de l'expérience vécue. Le projet se poursuit toujours à la demande des élèves par des visites régulières au foyer, organisées sur le temps de classe.

J'avais peine à croire en voyant ces élèves s'exprimer devant cet auditoire presque octogénaire que c'était les mêmes individus qui quatre mois auparavant craignaient de se faire ridiculiser en présentant entre eux les résultats d'une recherche, faite à partir d'une visite d'exploration dans les bois.

Cette expérience démontre à quel point chacune des participantes avait repris de l'initiative, à quel point elles avaient repris confiance en elles-mêmes. Elles

avaient développé leur pensée créatrice. Cette fête était leur fête, je les avais stimulées, guidées et soutenues. Ces élèves se sont revalorisées face à elles-mêmes et face à leurs invités. Que dire de la fierté que je ressentais en les voyant si heureuses et autonomes dans cette réalisation qui leur appartenait.

Certaines attitudes sont remarquables chez les élèves:

- ils vont jusqu'au bout des projets entrepris.
  Ces projets ne leur sont pas imposés, ils les ont bâti eux-mêmes et ils éprouvent une grande satisfaction à les accomplir jusqu'au bout peu importe les obstacles qui surgissent en cours de route.

- ils se donnent du travail régulièrement.
  Tout s'enchaîne continuellement. Il faut cependant que l'enseignant provoque des idées par l'utilisation de certaines stratégies (listing, la brainstorming, les questions provocatrices, la carte d'exploration, etc.) (Paré A., 1977).

- ils s'objectent aux interventions qui ne respectent pas leur propre mouvement.
  Ils apprécient les interventions ouvertes respectant ce qu'ils sont en train de vivre.

- ils travaillent gratuitement, sans référence constante à la note.
  Ils peuvent laver une table, faire une commission, téléphoner pour un rendez-vous, décorer le local pour une fête, faire le ménage du coin de bricolage, lire, aider un autre, discuter avec l'enseignant d'une expérience vécue, sans pour cela craindre de ne pas arriver à temps dans leur travail scolaire et obtenir une note plus basse. Tous ces gestes font partie de la vie de la classe.

- ils se libèrent des conditionnements extérieurs.
  Ils choisissent de ne pas utiliser le système d'émulation offert par l'organisation de l'école étant déjà motivés intérieurement.

- ils se revalorisent par la réussite.
  Ils deviennent intéressés à présenter leurs réalisations aux autres. Ils publient leurs écrits dans le milieu, affichent leurs travaux à la bibliothèque, organisent des

expositions sur la plaza, invitent des gens à visionner leurs documents, en un mot, se sentant quelqu'un, ils s'ouvrent de plus en plus au monde environnant avec assurance.

- ils s'évaluent personnellement.
  Ils fixent eux-mêmes leurs objectifs et choisissent les critères sur lesquels portera leur évaluation. S'ils entreprennent de raconter une histoire à l'aide d'un diaporama, ils peuvent insister autant sur la composition du texte que sur la production technique. C'est à eux de décider. Ils mettent leurs efforts sur ce qui les préoccupe.

Quant à l'enseignant il sait que l'évaluation du développement et de la croissance dans un contexte de motivations intrinsèques est liée à l'individu lui-même et elle ne peut être réalisée que par lui-même. Il a donc la responsabilité d'aider l'élève dans cette tâche pour qu'il devienne de plus en plus conscient de son développement et habile à s'évaluer. (Bourneuf, Paré 1975).

De plus,

- ils établissent des communications intimes avec l'enseignant.
  Ils se sentent compris et acceptés tels qu'ils sont. Cette attitude envers les élèves permet le développement d'une grande confiance qui débouche sur des confidences profondes où l'enseignant devient une aide par son écoute active.

- ils reviennent en classe.
  En cours d'année, je reçois régulièrement la visite d'anciens élèves durant les heures de cours (la plupart sont sans travail). Ils s'installent avec le groupe et participent activement à ce qui se passe cette journée-là. Ils se retrouvent chez eux, et évoquent souvent le souvenir d'événements positifs qui les ont marqués.

Il est sûr que de tels changements chez les élèves s'opèrent lentement et patiemment au fil des heures et des mois. Il est sûr aussi que bien des facteurs entrent en jeu dans l'évolution d'une personne. Que l'approche de pédagogie ouverte ait été l'unique cause du développement de ces individus, j'en doute, mais chose certaine, elle a stimulé ce développement et permis sa manifestation dans des réalisations concrètes intégrées à la vie de chacun.

On pourrait résumer ainsi les observations que j'ai pu faire:

- ils deviennent plus autonomes
- ils deviennent plus calmes
- ils sont intéressés à ce qu'ils font.
- ils prennent du temps chez-eux pour travailler.
- ils tiennent à corriger leur orthographe.
- ils préfèrent travailler à partir de leurs idées.
- ils se sentent plus à l'aise dans ce qu'il ont conçu personnellement.
- ils s'expriment plus facilement.
- ils prennent de plus en plus d'initiatives.
- ils vont jusqu'au bout des projets entrepris.
- ils se donnent du travail régulièrement.
- ils s'objectent aux interventions qui ne respectent pas leur propre mouvement.
- ils travaillent gratuitement.
- ils se libèrent des conditionnements extérieurs.
- ils s'évaluent personnellement.
- ils se revalorisent par la réussite.
- ils établissent des communications intimes avec l'enseignant.
- ils reviennent en classe pour retrouver ce climat positif.

C O N C L U S I O N

LES DIFFICULTES INHERENTES
A L'APPLICATION DE LA PEDAGOGIE OUVERTE
DANS UNE ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE

Ce chapître porte sur les difficultés d'application de la pédagogie ouverte dans une école secondaire polyvalente. Ces difficultés sont fonction de la situation présente.

Il est important de voir qu'il est possible malgré les apparences, de vivre une pédagogie ouverte dans un milieu qui semble à première vue réfractaire à une telle approche.

Plusieurs facteurs venus de l'extérieur conditionnent l'application de cette pédagogie dans un milieu comme celui de l'école secondaire.

En appliquant la pédagogie ouverte, il faut d'abord s'attendre à rencontrer des difficultés au niveau de l'organisation de l'espace, du temps et du groupe.

L'ESPACE est le premier facteur à considérer dans l'application de cette pédagogie. La permanence du local est souvent la première difficulté à solutionner. De plus, on peut être forcé de s'accommoder d'un local permanent trop petit. L'espace alors restreint occasionne des problèmes au niveau de la tranquilité du coin de lecture et de la zone de travail individuel. La variété des ateliers simultanés est alors limitée par l'espace trop étroit. La circulation dans les divers ateliers demande une plus grande planification.

L'enseignant ayant à sa tâche la responsabilité de plusieurs groupes qui se succèdent dans le même local, les places de rangement prennent une importance primordial. Chaque groupe ou chaque individu doit avoir un petit espace qui lui appartient. Il faut prévoir de larges tablettes pour les travaux en chantier. Les tables doivent être libres au moment où un autre groupe arrive. Cette impossibilité de s'installer vraiment dérange l'aisance de chacun et crée par contre de bonnes habitudes de rangement.

D'autres problèmes se rencontrent au niveau du matériel: Des problèmes de bris et de restriction face aux achats possibles. Il est souvent nécessaire d'apporter de chez soi ou de fabriquer le matériel utile pour certains projets. Ces limites rencontrées font appel à la débrouillardise et à l'ingéniosité de chacun.

A l'organisation de l'espace, s'ajoute un deuxième facteur qui vient influencer la vie de la classe, c'est le TEMPS.

Dans un système secondaire, nous sommes cloisonnés dans un horaire fixe. Les périodes de rencontre sont échelonnées sur un horaire-semaine. Il arrive que cinq jours séparent deux rencontres. Ces longs moments y compris la fin de semaine, sans revoir un groupe permettent tout de même de mesurer le grand intérêt des élèves dans leur cheminement, puisque la plupart reprennent leur projet comme s'ils l'avaient laissé la veille.

Le temps étant cédulé de l'extérieur, les occasions de planifier sont diminuées pour beaucoup. L'élève apprend à planifier l'utilisation de son temps à l'intérieur d'un horaire fixe.

L'élève doit aussi s'adapter aux coupures que les fins de cours apportent à son projet. Alors qu'il était stimulé pour vivre une expérience précise, il doit tout quitter pour se rendre dans un autre local, avec un autre enseignant, pour faire une expérience nouvelle qui contraste parfois avec ce qu'il était entrain de vivre. Cette limite due au système polyvalent exige de l'élève une très grande souplesse.

Le temps est réduit et morcelé. De plus, étant cloisonnées dans une seule matière, les expériences à vivre avec chaque groupe sont plus restreintes.

Aux problèmes amenés par le temps, s'ajoutent ceux qui sont dûs au GROUPE. Spécialement au cours secondaire professionnel court, un inconvénient rencontré est que le groupe est trop petit. Il arrive qu'une équipe de six élèves représente parfois le groupe complet. Un travail qu'on dit "collectif" représente les élèves d'une équipe normale dans un groupe régulier.

A mon avis, quand le groupe compte moins de dix élèves, il faut fournir un effort continu afin de maintenir une certaine ambiance, surtout si l'on rencontre dans ce groupe quelques cas d'absentéisme. Ces cas peu-

vent selon le M.E.Q. s'expliquer ainsi:

> La généralisation de l'accessibilité a amené à l'école, et pour plus longtemps, des jeunes qui, autrefois, restaient en dehors du système scolaire. En ouvrant ses portes plus largement, l'école devait faire face à de nouveaux problèmes pour s'adapter à une clientèle qui, autrefois, en était exclue. On peut donc dire que les problèmes relatifs aux abandons scolaires, à l'absentéisme et au manque d'intérêt pour l'étude semblent être le corollaire d'une plus grande accessibilité du système scolaire. A cela s'ajoutent les problèmes liés aux échecs et aux mauvaises performances scolaires. Enfin l'on constate un accroissement notable des cas d'inadaptation scolaire. (MEQ 1980).

Dans les groupes de finissants, le nombre d'élèves est appelé à diminuer en cours d'année. Plusieurs entrent sur le marché du travail dès qu'ils trouvent un emploi. Cela s'explique.

> Actuellement au Québec, le problème du chômage est particulièrement important chez les jeunes et il revêt une acuité particulière chez les jeunes de milieu défavorisé qui, parfois, ont quitté l'école prématurément et sont mal préparés à entrer sur le marché du travail. De plus, il y a plus de jeunes provenant d'un milieu défavorisé qui se retrouvent dans les voies allégées et pratiques; en définitive, ils ont peu de possibilités d'emplois stables et de promotion professionnelle.
>
> L'influence de cette situation sur les adolescents d'âge scolaire est considérable. Les expériences vécues par leurs amis, leurs parents, leurs frères et soeurs plus âgés, et leur manque d'information professionnelle leur montrent qu'en quittant l'école secondaire, que ce soit prématurément ou après l'obtention d'un diplôme, ils ont de fortes chances de se retrouver en chômage. Dans ces conditions, les études secondaires sont souvent perçues comme inutiles et les élèves ne les perçoivent pas comme pouvant leur assurer un avenir professionnel intéressant.) (M.E.Q., 1980).

Pour ces deux principales raisons, les groupes sont peu nombreux et instables.

L'idéal serait une quinzaine d'élèves au moins, qui poursuivent leur année jusqu'au bout.

Il est normal qu'avec ces groupes du professionnel court, l'on rencontre aussi des problèmes au niveau de la gestion. Les discussions de groupe sont souvent difficiles. Ces élèves ne sont pas exercés à écouter l'autre. De plus, ils expriment souvent gauchement leurs idées. Ils n'ont pas été habitués à être consultés et ils ne savent pas exprimer leurs points de vue. Ils ne sont pas habitués à avoir le droit de parole et ils sont gênés de parler sérieusement sans faire de farces. Ces problèmes d'expression et de communication rendent difficiles les échanges et les discussions.

Dans une approche de pédagogie ouverte, ils ont le droit de parole sur tout ce qui concerne la vie de la classe; l'organisation matérielle, les situations d'apprentissage, l'évaluation, la gestion. Tout se décide en étroite collaboration élève-enseignant. Tout fonctionne selon des décisions prises en co-gestion. On n'y arrive pas du

jour au lendemain. Cette co-gestion s'installe graduellement, progressivement, au fil des jours. L'élève s'exerce d'abord à faire des choix et à prendre des décisions en ce qui concerne son propre travail, puis il s'habitue peu à peu à penser en fonction des autres. Il élargit ses horizons, s'intéresse aux problèmes de bon fonctionnement du groupe dont il se sent solidaire.

L'enseignant peut fixer lui-même ou avec les élèves, des temps d'arrêt pour évaluer le fonctionnement du groupe et prendre des décisions communes favorables à l'ensemble.

Une autre difficulté surgit dès que l'on parle de travail d'équipe. L'élève doit apprendre à exprimer ses idées et à respecter celles des autres. Il doit apprendre à faire valoir son idée sans l'imposer aux autres. Il doit apprendre à écouter l'autre. Au point de départ, il pense que travailler en équipe signifie être avec son meilleur ami pour passer le temps agréablement autour d'une idée de laquelle on déroge facilement, pour finalement diviser entre eux la tâche à accomplir. Il doit découvrir peu à peu le vrai sens d'un travail d'équipe et tout l'enrichissement qui s'y rattache. C'est un apprentissage long et ardu mais favorisé par l'approche de pédagogie ouverte qui lui permet un contact permanent avec ses pairs et l'enseignant.

Tels sont les principaux obstacles rencontrés au niveau de l'organisation du groupe.

Les solutions à apporter au sujet de l'organisation de l'espace, du temps et du groupe sont fonction de chaque situation. Elles nécessitent un terrain de communication positif, établi sur la confiance. Les solutions sont en soi, il s'agit de les faire jaillir.

A ces difficultés liées à l'organisation de l'espace, du temps et du groupe, s'ajoutent d'autres problèmes plus profonds qui demandent des solutions plus engageantes. Il s'agit de certaines pressions qui viennent déranger l'enseignant dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé.

Certaines de ces pressions sont amenées par les gens qui l'entourent. Elles prennent la forme de jugements, de critiques ou de préjugés qui engendrent la contradiction et la solitude.

D'autres pressions s'exercent au niveau de la méthodologie employée. L'enseignant est alors porté à revenir à ses bonnes vieilles habitudes. Il faut qu'il se libère des contradictions qui surgissent spontanément en cours de route.

Il doit échapper au mirage de l'efficacité des récompenses et des punitions et se libérer de l'attrait qu'exerce le pouvoir de la note entre ses mains. Il est important qu'il se convainque du gaspillage d'énergie qui se fait à l'intérieur d'un programme conçu en fonction de la seule acquisition notionnelle. Au point de départ, il doit refuser d'être seul à posséder la vérité et se dégager de la peur de "perdre du temps".

Chemin faisant, l'enseignant est appelé à quitter sa routine pour bâtir des expériences nouvelles. Il doit se frayer seul un chemin vers l'inconnu.

Ces exigences créent chez lui des pressions intérieures qui viennent s'ajouter aux pressions subies de l'extérieur. Pour certains, il n'est pas facile de vivre dans l'imprévisible sans savoir ce que sera demain, de composer avec ce qui se présente au fur et à mesure. Pour d'autres, il est difficile d'être en contradiction avec la majorité, de se sentir seuls avec leurs inquiétudes et leurs peurs. Enfin, je crois que l'obstacle majeur pour plusieurs est de se défaire du mythe de l'autorité. Il faut accepter d'être soi-même face aux élèves et vouloir chercher et construire avec eux.

Vivre la pédagogie ouverte, c'est chercher constamment à réduire les contradictions qui se posent à nous et en nous.

De prime abord, le système semble en contradiction avec les principes établis, mais chemin faisant, l'on découvre que les seuls véritables obstacles sont reliés à la personne même.

L'application de la pédagogie ouverte demande un changement en profondeur chez l'enseignant qui s'y engage. Il doit cheminer avec prudence, sans brûler les étapes, tout en respectant son propre rythme. Il doit mesurer ses capacités, ne pas dépasser ce qu'il peut prendre, mesurer les risques.

L'enseignant ne doit pas craindre de s'interroger continuellement afin d'être authentique dans son propre cheminement.

Pour conclure, je dirais qu'il n'est jamais trop tard, pour aborder la pédagogie ouverte. Pour l'élève, le fait d'être adolescent, d'avoir 15 ou 17 ans, le fait d'être classé au niveau des élèves ayant des difficultés au

point de vue académique, le fait de n'avoir jamais entendu parler de la pédagogie ouverte, n'empêche en rien de vivre dans une telle approche.

Même adulte-enseignant, on peut renaître dans une pédagogie qui nous respecte totalement.

BIBLIOGRAPHIE

BOURNEUF, D. PARE, A. Pédagogie et Lecture, Animation d'un coin de lecture, Edition Québec - Amérique, 1975.

PARE, A. Créativité et pédagogie ouverte, Organisation de la classe et intervention pédagogique, Volume III, Ed. N.H.P. 1977.

PAQUETTE, C. Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Editions N.H.P., Montréal 1976.

ROGERS, C. Liberté pour apprendre ? Sc. de l'éducation 5 Bordas, Paris, 1976.

ROGERS, C. Le développement de la personne, Dunod 1966.

THERRIEN, D. Une expérience de pédagogie ouverte au C.S.P.C. Rapport de recherche présenté au M.E.Q., 1978-1979.

M.E.Q. L'école s'adapte à son milieu, Enoncé politique sur l'école en milieu économiquement faible, 1980.